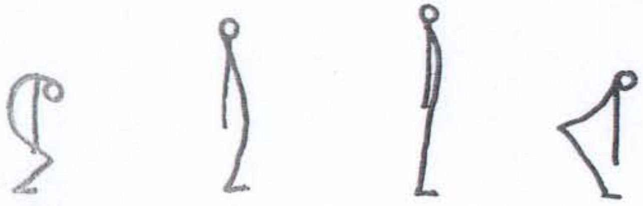


Pelo mundo inteiro, antigos alunos de Jacques Lecoq – atores, diretores de teatro, cenógrafos, autores teatrais e até arquitetos – sempre fazem referência a seus ensinamentos. Mas quem foi Jacques Lecoq? Qual foi seu percurso? Quais são os objetivos e os métodos do seu ensinamento? *O corpo poético*, fruto de numerosas entrevistas concedidas a Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias, responde a essas questões.

Da *mimodinâmica* à *geodramática*, da máscara neutra aos grandes territórios dramáticos (drama, commedia dell'arte, bufão, tragédia, clown), Jacques Lecoq nos apresenta sua Escola Internacional de Teatro, permitindo que acompanhemos, passo a passo, seu trabalho pedagógico.

Esta publicação do Senac São Paulo e do Sesc São Paulo visa difundir, entre estudantes, profissionais e admiradores do teatro, os métodos e resultados de uma das mais revolucionárias e eficientes pedagogias contemporâneas elaboradas para a compreensão da arte cênica, assim como para o exercício das várias atividades que ela compreende, como atuação, direção, cenografia e outras.

Editora Senac São Paulo
ISBN 978-85-7359-931-2

Edições SESC SP
ISBN 978-85-7995-000-1

---

JACQUES LECOQ

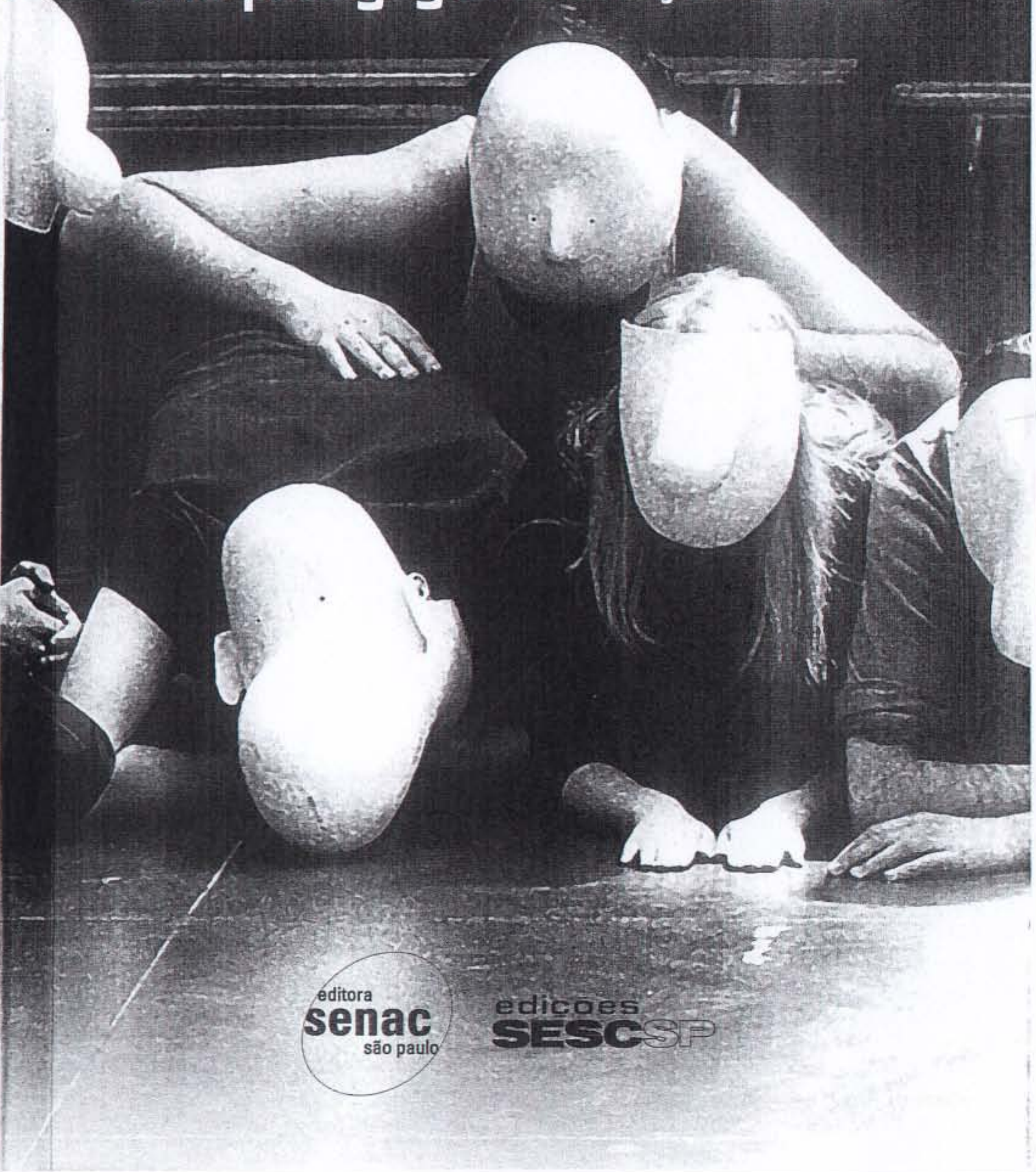
O CORPO POÉTICO
Uma pedagogia da criação teatral

editora senac são paulo
edições SESCSP

---

JACQUES LECOQ

# O CORPO POÉTICO
## Uma pedagogia da criação teatral



editora
senac
são paulo

edições
SESCSP

# O CORPO POÉTICO

## Uma pedagogia da criação teatral

Traduzido de *Le corps poétique: un enseignement de la création théâtrale*
Jacques Lecoq com a colaboração de Jean-Gabriel Carasso e de Jean-Claude Lallias
© Actes Sud, 1997.

Proibida a reprodução sem autorização expressa.
Todos os direitos desta edição reservados às:

*Editora Senac São Paulo*
Rua Rui Barbosa, 377 – 1º andar – Bela Vista – CEP 01326-010
Caixa Postal 1120 – CEP 01032-970 – São Paulo – SP
Tel. (11) 2187-4450 – Fax (11) 2187-4486
E-mail: editora@sp.senac.br
Home page: http://www.editorasenacsp.com.br

*SESC São Paulo*
*Edições SESC SP*
Av. Álvaro Ramos, 991 – Belenzinho
CEP 03331-000 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 2607-8000
E-mail: edicoes@edicoes.sescsp.org.br
Home page: http://www.sescsp.org.br

© Edição brasileira: Editora Senac São Paulo e Edições SESC SP, 2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Lecoq, Jacques
O corpo poético : uma pedagogia da criação teatral / Jacques Lecoq ; com a colaboração de Jean-Gabriel Carasso e de Jean-Claude Lallias ; tradução de Marcelo Gomes. – São Paulo : Editora Senac São Paulo : Edições SESC SP, 2010.

Título original: Le corps poétique: un enseignement de la création théâtrale
Bibliografia.
ISBN 978-85-7359-931-2 (Editora Senac São Paulo)
ISBN 978-85-7995-000-1 (Edições SESC SP)

1. Representação teatral – Estudo e ensino 2. Teatro – Estudo e ensino I. Carasso, Jean-Gabriel. II. Lallias, Jean-Claude. III. Título.

10-00745 CDD-792.07

**Índice para catálogo sistemático:**
1. Arte teatral : Estudo e ensino 792.07

# O CORPO POÉTICO

## Uma pedagogia da criação teatral

JACQUES LECOQ

*Com a colaboração de*
*Jean-Gabriel Carasso e de Jean-Claude Lallias*

TRADUÇÃO
MARCELO GOMES

editora senac são paulo
edições SESC SP

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC SP
Administração Regional do Senac no Estado de São Paulo
*Presidente do Conselho Regional*: Abram Szajman
*Diretor do Departamento Regional*: Luiz Francisco de A. Salgado
*Superintendente Universitário e de Desenvolvimento*: Luiz Carlos Dourado

Editora Senac São Paulo
*Conselho Editorial*: Luiz Francisco de A. Salgado
Luiz Carlos Dourado
Darcio Sayad Maia
Lucila Mara Sbrana Sciotti
Marcus Vinicius Barili Alves

*Editor*: Marcus Vinicius Barili Alves

*Coordenação de Prospecção e Produção Editorial*: Isabel M. M. Alexandre
*Supervisão de Produção Editorial*: Pedro Barros

*Edição de Texto*: Luiz Guasco
*Preparação de Texto*: Cristina Marques
*Revisão de Texto*: Daniel Viana, Edna Viana, Jussara Rodrigues Gomes, Rinaldo Milesi
*Projeto Gráfico, Capa e Editoração Eletrônica*: Antonio Carlos De Angelis
*Foto da Capa*: Patrick Lecoq
*Impressão e Acabamento*: Cromosete Gráfica e Editora Ltda.

*Gerência Comercial*: Marcus Vinicius Barili Alves
*Supervisão de Vendas*: Rubens Gonçalves Folha
*Coordenação Administrativa*: Carlos Alberto Alves

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – SESC SP
Administração Regional do Sesc no Estado de São Paulo
*Presidente do Conselho Regional*: Abram Szajman
*Diretor Regional*: Danilo Santos de Miranda

*Superintendentes*
*Comunicação Social*: Ivan Giannini
*Técnico-Social*: Joel Naimayer Padula
*Administração*: Luiz Deoclécio Massaro Galina
*Assessoria Técnica e de Planejamento*: Sérgio José Battistelli

Edições SESC SP
*Gerente*: Marcos Lepiscopo
*Gerente Adjunto*: Évelim Lúcia Moraes
*Coordenação Editorial*: Clívia Ramiro
*Produção Editorial*: Juliana Gardim
*Colaboradora desta edição*: Marta Colabone

# Sumário

Nota da edição brasileira, 9
"Quando um chora o outro ri ", 11
  *Ricardo Napoleão*
Um ponto fixo em movimento, 19
  *Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias*

I. A VIAGEM PESSOAL, 25
  Do esporte ao teatro, 27
    *A aventura italiana*, 30
    *Rever Paris!*, 33
    *Uma escola em movimento*, 35
    *Encontrar seu lugar*, 38
  A viagem da Escola, 41
    *Por um jovem teatro de criação*, 43
    *A busca das permanências*, 50

II. O MUNDO E SEUS MOVIMENTOS, 55
  Uma página em branco, 57
  1. IMPROVISAÇÃO, 59

O silêncio antes da palavra, 59
    *Reinterpretação e interpretação*, 59
    *Rumo às estruturas da interpretação*, 65
A máscara neutra, 68
    *A neutralidade*, 68
    *A viagem elemental*, 75
    *Identificar-se com a natureza*, 77
    *Transpor*, 79
A abordagem pelas artes, 81
    *O fundo poético comum*, 81
    *As cores do arco-íris*, 83
    *O corpo das palavras*, 86
    *A música como parceira*, 89
Máscaras e contramáscaras, 91
    *Os níveis de jogo / interpretação*, 91
    *Entrar na forma*, 96
Os personagens, 101
    *Estados, paixões, sentimentos*, 101
    *Lugares e meios*, 104
    *Restrições de estilo*, 106
2. TÉCNICA DOS MOVIMENTOS, 109
Preparação corporal e vocal, 109
    *Dar sentido ao movimento*, 109
Acrobacia dramática, 114
    *Nos limites do corpo*, 114
Análise dos movimentos, 116
    *Partir dos movimentos naturais da vida*, 117
    *Fazer surgir as atitudes*, 123
    *Buscar a economia das ações físicas*, 126
    *Analisar as dinâmicas da natureza*, 130
    *Estudar os animais*, 138
    *As leis do movimento, com M maiúsculo*, 140

3. O TEATRO DOS ALUNOS, 143
    *Os autocursos e as enquetes*, 143
III. OS CAMINHOS DA CRIAÇÃO, 149
Geodramática, 151
1. AS LINGUAGENS DO GESTO, 157
Da pantomima aos quadros mímicos, 157
2. OS GRANDES TERRITÓRIOS DRAMÁTICOS, 163
O melodrama, 163
    *Os grandes sentimentos*, 163
A commedia dell'arte, 168
    *Comédia humana*, 168
    *Roteiros e táticas de interpretação*, 173
Os bufões, 178
    *O mistério, o grotesco, o fantástico*, 178
    *O outro corpo*, 186
A tragédia, 191
    *O coro e o herói*, 191
    *O equilíbrio do praticável*, 199
    *A necessidade dos textos*, 205
Os clowns, 213
    *Buscar o próprio clown*, 213
    *Os burlesco, os absurdos, as variedades cômicas*, 222
3. O LABORATÓRIO DE ESTUDO DO MOVIMENTO (LEM), 227
IV. ABERTURAS, 231

Créditos fotográficos, 239

# Nota da edição brasileira

Jacques Lecoq chegou ao universo do teatro oriundo do esporte. Preocupado com a preparação do corpo do ator para a expressão, criou, a partir de pesquisas e de propostas de exercícios por ele elaborados, um dos mais fecundos métodos de compreensão da arte teatral e da formação dos profissionais que a exercem.

As vivências que esse método proporciona, assim como os caminhos que Lecoq trilhou para estabelecê-lo são relatadas em *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*, livro que resultou de uma série de entrevistas concedidas a Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias.

O Senac São Paulo e o Sesc São Paulo se unem nesta publicação não só por reconhecerem seu valor artístico e pedagógico, mas também por julgarem seu conteúdo um rico depoimento sobre a trajetória de um dos mais sensíveis e revolucionários homens de teatro do século XX.

## "Quando um chora o outro ri"

*Ricardo Napoleão*[*]

A frase que intitula este prefácio é um presente que recebi de meu professor, Jacques Lecoq, após dois anos de convivência contínua com ele na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, localizada na rua do Faubourg Saint-Denis, em Paris.

Essa frase deveria orientar minha *commande*, apresentação final de curso, em que eu faria o que quisesse, como quisesse, num espaço de tempo definido – evidentemente me apropriando de uma das linhas estudadas na Escola: máscaras, bufão, comedia dell'arte, melodrama, tragédia ou clown.

Receber sua própria frase correspondia a um momento de liberdade, coerente com a proposta pedagógica da Escola: ampla, bem estruturada e, ao mesmo tempo, livre e radicalmente provocadora. A cada aluno era atribuída uma, escolhida por Lecoq. Ela servia como uma provocação para a primeira criação pessoal, que seria apresentada publicamente, como resultado de um percurso.

---

[*] Ricardo Napoleão é ator e diretor de teatro. Formou-se em 1994 na École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq e, desde então, dirige e atua em espetáculos no Brasil e exterior, além de ministrar palestras sobre a criatividade aliada à consciência corporal.

A *commande* era o fim da linha, mas o início de um outro caminho: o público entraria na sala onde fazíamos experimentos, a qual para nós funcionara, até ali, como um verdadeiro ringue de boxe – pois, segundo Lecoq, a noção de espaço, de ritmo e de urgência tem muito a ver com o boxe; o público tem urgência, e nós, para caminharmos com ele, não devemos ignorar essa necessidade.

Minha apresentação final deu-se em 1994. Lecoq havia fornecido, como recurso para desenvolver esse trabalho, uma palheta com cores variadas: desde as técnicas corporais até suas análises minuciosas de movimento, passando pelo aprofundamento da base de seu ensino: a máscara neutra. Havia explorado ao máximo nossa capacidade de reinterpretar tudo o que se movimenta a partir de um olhar aprimorado, fosse o do bufão, do palhaço ou o da tragédia grega. As técnicas estavam a nosso dispor, gravadas principalmente no corpo, prontas para eclodir. Cabia a nós escolher como e quando usá-las. Monsieur Lecoq ficava na plateia, junto do público. Ele nos entregava o palco. Sabia da importância da autonomia.

Muitas vezes seu amigo Peter Brook vinha assistir a essas criações. Jacques Lecoq e Peter Brook trocavam impressões sobre o que acabavam de ver, acompanhando a evolução de gerações, que retratavam o momento presente, fazendo refletir a vida lá fora. A afinidade entre Brook e Lecoq está intimamente relacionada à busca por um teatro vivo, onde o corpo seja realmente uma presença concreta que possa se expandir no espaço. Onde o ator se movimente para criar uma poesia própria, intensa e pulsante. A possibilidade de completar um espaço vazio com a força transformadora que é o trabalho de Peter Brook está na pedagogia desenvolvida por Jacques Lecoq. Trata-se da expansão corpórea, de dar voz ao corpo calado. Trata-se de uma compreensão maior da poética aprisionada em nossos corpos, de um novo corpo poético – recriado, sempre.

Terminado o curso, ao me despedir de Monsieur Lecoq no escritório que ele mantinha na Escola, entreguei-lhe um cristal que guardava comigo havia muito tempo. Trazido das terras onde nasci, das Minas Gerais... Era um símbolo que eu entregava em agradecimento. Não consigo descrever a emoção que senti ao presentear-lhe aquela pedra bruta – mais uma pedra bruta do Brasil. Era um cristal que trazia comigo desde meu primeiro trabalho na Europa. Ele o olhou e, simples, descreveu o que via: "Um cristal atravessa o outro".

Pouco depois da conclusão do curso, criei, com François e Pascale, filhos de Jacques Lecoq, um grupo de pesquisas – o Réseau International de Théâtre Antena –, cujos trabalhos culminaram com a montagem da peça *ZAP ZAP ZAP*, para quatro clowns de países distintos. Para isso, contamos com o apoio de Violette Lecoq, irmã mais velha de Jacques Lecoq, que nos ofereceu um palco, construído improvisadamente na granja onde residia – em Palluau sur Indre, na região central da França –, que, durante seis meses, funcionaria como nossa sede.

Ao pé da lareira, ao final de cada ensaio, ouvíamos *tante* Violette nos contar episódios muito especiais de sua vida, frequentemente ligados à história de seu irmão Jacques. Diante do fogo, escutei narrações incríveis sobre a vida dessa mulher, que chegou a ser confinada em campo de concentração por ter participado da Resistência francesa.

Nessa época, tive o prazer de ser convidado por Fay Lecoq para vir ao Brasil, durante a realização do Festival Internacional de Teatro da cidade de São Paulo, em 1995.

Era a primeira vez que as máscaras neutras viajavam sem o professor Lecoq, que, devido a seus compromissos, não poderia estar no Brasil, naquela que seria sua primeira vez. Pedagogicamente, a máscara neutra tem uma importância crucial. Essa máscara, quando adequadamente utilizada, pode definir o trabalho de um ator; pode libertá-lo de amarras muito comuns no exercício da profissão. Ela possibilita um reconhecimento da realidade corpórea de cada pessoa. Por meio da análise de movimento, o ator passa a compreender com o corpo, e não somente com o intelecto. Essa sabedoria, Jacques Lecoq desenvolveu de maneira absoluta, e sua sensibilidade apontava as direções de que necessitávamos. Para mim, aluno recém-formado, voltar a meu país e colaborar na realização da primeira oficina da pedagogia Lecoq aqui ministrada era um presente.

***

Estava em Londres, a trabalho, no ano de 1999, quando François Lecoq avisou-me de que Lecoq havia falecido. "Ficou invisível", pensei.

Atravessei o Canal da Mancha no Eurostar e, chegando a Paris pela manhã, ainda pude ver o corpo ser conduzido para dentro da igreja, seus alunos em silêncio. "A conquista do silêncio, um tema importante do percurso", imaginei.

Mas aquele silêncio tinha uma densidade especial. No balcão daquela igreja, via a emoção nos olhos de alguns alunos

que ainda estavam no primeiro ano da Escola. Havia atores de toda a parte... Despedida.

Após a cerimônia, François Lecoq me convidou para ir à Montagny, onde, ao lado da casa de campo que muito frequentamos, Jacques Lecoq seria enterrado.

Naquela casa, repleta de máscaras, havia uma alegria no ar... e uma tristeza que a tudo perpassava. Ali, fiquei longo tempo em companhia de Violette Lecoq, de quem sentia muita saudade. Não nos reencontrávamos desde *ZAP ZAP ZAP*. Não nos víamos desde as últimas gargalhadas diante do fogo. Para ela não devia ser fácil se despedir do irmão mais moço.

Elegante, Violette tinha olhos tristes. Mas era só.

Um brinde foi feito entre os amigos, os palhaços, os atores, os filhos, e a esposa, Fay Lecoq.

Quando o caixão ia ser baixado, um vento repentino, ritmado, derrubou uma *corbeille* branca, que se deitou na cova aberta no chão. Então, do meio do grupo, naquela tarde quase cinza do interior da França, alguém de repente atravessou o silêncio: era um ator, que se lembrou de jogar um nariz vermelho na terra, como uma semente, para que brotasse.

***

O tempo passou e, numa das ocasiões em que regressei a Paris, fui rever meu querido amigo François Lecoq. Encontrei-o no mesmo escritório onde subíamos para saber se havíamos passado para o segundo ano. Tudo estava ali, intacto.

Aquele mesmo escritório, onde recebi minha frase de presente, estava em silêncio.

Num armário repleto de pedras, reconheci em meio a elas uma de cor verde-escura, esculpida pela natureza, como uma máscara... "Uma máscara engraçada", pensei. Um pouco triste se a olhássemos de um certo ângulo... Era o presente que eu havia dado a meu professor alguns anos antes.

Observando-a bem, via-se com clareza a simplicidade do cristal que sutilmente a atravessava, em um movimento que, como um gesto, podia mostrar o infinito.

"Quando um chora o outro ri", lembrei.

E, ao novamente recordar essa frase enquanto escrevo este prefácio, relembro também que, após nossa apresentação final, Lecoq dissera a mim e a meus colegas que só entenderíamos o que havia se passado ali após cinco anos. Na época, entretanto, eu não queria aguardar nada. Por que haveria de esperar cinco anos para compreender uma experiência tão viva?

Hoje, porém, entendo o que aquele comentário calava, a fim de que viéssemos a descobrir, cada qual a seu tempo, seu verdadeiro significado: somos absolutamente livres da técnica que Lecoq nos transmitiu. Ela parece se diluir, como a máscara neutra de Amleto Sartori.

Muitos de nós, diretores, autores ou atores, gostamos de cumprir o ofício, entalhar a madeira, esculpir o espaço, misturar as tintas. Muitos de nós, fotógrafos, cineastas, palhaços ou pais de belas crianças, seguimos pelo mundo à nossa maneira, com nossas criações distintas, livres. Porém, sabemos que não há movimento sem ponto fixo, e que cada um imprime o seu ritmo à própria obra.

Além de conhecer essa liberdade, aprendi com Lecoq que um artesão deve sempre estar atento e pronto para aprender. E de fato aprendo muito com meus alunos. Aprendo sempre, quando entro em cena. Gosto da dúvida. Procuro deixar o ritmo me levar.

***

No Brasil, pude agradecer a Ariane Mnouchkine, anos mais tarde, pelo fato de ela ter me falado acerca da Escola de Lecoq. Foi durante um estágio na *Cartoucherie*, em Paris, que ela discorreu, certa vez, sobre seu mestre. Encantado com o extraordinário trabalho do Théâtre du Soleil, resolvi permanecer em Paris e estudar com Jacques Lecoq.

Lecoq nos ensina a ver as coisas de outro ângulo, dá força ao movimento de nossas palavras, inspira nossos gestos, faz-nos ver além do óbvio. Quando faz a relação entre corpo e espaço, realidade e ficção, o impulso de criar e o de repetir, mergulhamos nos níveis de jogo propostos nos exercícios e entramos em contato com um mundo a ser descoberto. Passamos a não temer nosso imaginário e, ao conviver com culturas distintas, com alunos do mundo todo, ampliamos nossa visão estética.

Lecoq nos aproxima dos verdadeiros sátiros, abre-nos a cena. Traduz a comédia e a tragédia da vida cotidiana, nos dá a tinta e os pincéis. Dá-nos autonomia e caminhos para sermos livres.

E o mestre tinha razão: descobrir a poesia do corpo requer trabalho, dedicação, vontade e disponibilidade, sempre.

No mais, estar pronto é tudo.

## Um ponto fixo em movimento

*Jean-Gabriel Carasso*[*] / *Jean-Claude Lallias*[**]

No campo da pedagogia teatral, Jacques Lecoq é um mestre, no sentido próprio do termo. Pedagogo embasado no mundo e em seus movimentos, no que há de universal no teatro, ele constitui um "ponto fixo" a partir do qual numerosos alunos puderam aprumar-se, descobrir-se, "educar-se", há mais de cinquenta anos, tendo suas diferenças culturais respeitadas, assim como sua história, seu imaginário, suas possibilidades e seus talentos.

De Philippe Avron a Ariane Mnouchkine, de Luc Bondy a Steven Berkoff, de Yasmina Reza a Michel Azama e Alain Gautré, de William Kentridge a Geoffrey Rush ou a Christophe Marthaler, do Footsbarn Travelling Theatre ao Théâtre de la Jacquerie, dos Mummenschantz ao Nada Théâtre ou ao Théâtre de la Complicité... – a exaustiva lista, difícil de ser totalmente relacionada, seria surpreendente –, a diversidade das formas e as aventuras teatrais apoiadas em seu ensinamento testemunham a dimensão criativa de sua pedagogia, longe dos modelos e das técnicas esclerosadas.

---

[*] Jean-Gabriel Carasso, antigo aluno de Jacques Lecoq, dirige, em Paris, a Associação Nacional de Pesquisa e de Ação Teatral (ANRAT).

[**] Jean-Claude Lallias é professor de Letras no Instituto Universitário de Formação de Docentes da Academia de Créteil.

Jacques Lecoq ocupa, no entanto, um lugar paradoxal. Atores, autores, diretores, cenógrafos, e também arquitetos, educadores, psicólogos, escritores, e mesmo religiosos... são inúmeros os que se referem a seu trabalho, sejam eles diretamente egressos da escola, sejam, indiretamente, alunos de seus alunos. Outros, ainda, aí se inspiram, sem mesmo saber de onde provêm suas propostas. Formador conhecido no mundo todo, ele é relativamente pouco ou mal conhecido em seu próprio país. Quem conhece sua pedagogia? Quem conhece as raízes de seu ensinamento? Suas evoluções? Seus princípios? Suas dúvidas e suas pesquisas? Quem conhece a trajetória desse homem e as reflexões que ele traz para a pedagogia teatral? Quem sabe, de verdade, o que é feito há mais de cinquenta anos, cada dia da semana, quando, às dezenas, os alunos se esforçam para descobrir as leis do movimento, do espaço, da interpretação, da forma? Tal desconhecimento provavelmente seja devido à dificuldade de transmitir, em palavras, a experiência viva de uma pedagogia teatral. Apenas o corpo comprometido com esse trabalho pode verdadeiramente sentir a justeza de um movimento, a precisão de um gesto, a evidência de um espaço. Apenas o ator que está no jogo pode perceber o desvio, a hesitação, o erro que o pedagogo atento lhe aponta. Somente um grupo de alunos totalmente implicado nessa aventura está em condições de "compreender", parcial ou totalmente, o que se deve fazer, pois o teatro e seu trabalho de corpo são coisas ligadas a uma experiência vivida, de transmissão oral e de longo prazo, indispensáveis numa iniciação. Fixar, por escrito, um pensamento pedagógico fundado na prática direta do olhar e da troca é arriscar a reduzir seu sentido, fazendo com que perca sua dinâmica. Porém...

É a uma viagem paciente, no coração da Escola, que essas páginas convidam o leitor. Mês a mês, ao longo de numerosas entrevistas, este livro ganhou forma, *essencializou-se* em torno dos princípios que estruturam uma pedagogia do teatro elaborada ao longo das experiências. Jacques Lecoq nos conduz, passo a passo, com seu vocabulário imagético e preciso, aos confins de sua própria busca: a das fontes compartilhadas por todas as criações. Com paciência e generosidade, ele explica, aponta os eventuais obstáculos ao longo do caminho, os desvios, os impasses... Ele fica à espreita, fascinado por certos enigmas da relação entre o homem e o cosmos, dos quais nasce o jogo teatral.

A todo instante surgem, atrás do gosto quase científico pela observação da vida e de seus movimentos, o olhar do poeta, o júbilo de uma descoberta, o prazer de formular uma lei que torne tudo mais claro e mais simples. Quantas vezes, no entanto, nós o surpreendemos pontuando uma afirmação ou uma tomada de partido com um sorriso; e, depois, com um silêncio que apenas um "não?" interrogativo fazia vibrar? Como se toda essa certeza devesse, sem cessar, permanecer numa zona de instabilidade, de um movimento do pensamento! O ponto fixo também está em movimento! A viagem aqui empreendida, despudorada e não desprovida de humor, leva-nos aos mais altos planos do teatro e a horizontes sempre mais amplos: a uma sabedoria do *corpo poético*.

Que estas páginas sejam como aluviões férteis para um teatro a ser continuamente semeado.

*À minha mulher, Fay Lecoq*

# I. A VIAGEM PESSOAL

*Jacques Lecoq.*

## Do esporte ao teatro

Cheguei ao teatro por meio do esporte. Desde os 17 anos, numa academia de ginástica, nas rotações *en avant*, nas barras paralelas e na barra fixa, descobri a geometria do movimento. Quando se faz uma *allemande* ou um *saut de flanc*, o movimento do corpo no espaço é de ordem puramente abstrata. Descobri, aí, sensações extraordinárias que estendia para a vida cotidiana. No metrô, refazia os movimentos dentro de mim mesmo, sentia justos, então, todos os tempos, muito mais do que na realidade. Eu treinava no estádio Roland Garros e, quando ia fazer o salto em altura, saltava "como se", com a sensação de saltar dois metros. Adorava correr, mas era especialmente sensível à poesia do esporte – quando o sol aumenta ou diminui a sombra dos atletas no estádio, quando o ritmo da corrida se instala. Vivi intensamente essa poesia do esporte.

Em 1941, eu era aluno na escola de educação física de Bagatelle quando encontrei Jean-Marie Conty. Primeiro colocado na Politécnica, jogador internacional de basquete, aviador, com Saint-Éxupéry, nas rotas da Aéropostale, ele era, então, o responsável pela educação física na França. Amigo de Antonin Artaud e de Jean-Louis Barrault, interessava-se pelas relações entre esporte e teatro. Graças a ele, descobri o teatro, na época da Ocupação, por meio das demonstrações feitas por Jean-Louis Barrault em suas performances de *o homem-cavalo*. Essa foi uma emoção marcante. Jean-Marie Conty esteve no começo de L'Education Par le Jeu Dramatique (EPJB), uma escola baseada em métodos não convencionais, fundada por Jean-Louis Barrault (com Roger Blin, André Clave, Marie-Hélène Dasté e Claude Martin). Em 1947, eu ali ensinaria expressão corporal.

Fiz minhas primeiras aulas de teatro na associação Travail et Culture (TEC). Com Claude Martin, aluno de Charles Dullin, fazíamos *improvisações em mímica* e com Jean Séry, um antigo dançarino da Ópera convertido a uma espécie de dança natural, improvisávamos dançando *L'hymne au soleil*, ou *La danse du feu*. Como praticávamos esportes (um dos meus companheiros, Gabriel Cousin, poeta e autor dramático, era um belo corredor), utilizávamos sempre como primeira linguagem os gestos do esporte: eu nadava; ele corria! Esporte, movimento e teatro já estavam, para mim, associados.

Na Liberação, a partir da experiência do TEC, criamos, entre amigos, o grupo dos "Aurochs" [Auroques]. Depois nos reunimos com Luiggi Ciccione – nosso professor de educação física na escola de Bagatelle –, Gabriel Cousin e Jean Séry, para formar "Les compagnons de la Saint-Jean" [Os aprendizes da São João]. Durante esse exultante período de volta à liberdade, realizamos grandes manifestações, como a primeira peregrinação dos escoteiros da França, em Puy-en-Velay, sob a direção de Douking; ou o retorno dos prisioneiros, em Chartres. A chegada de um trem de prisioneiros havia sido reconstituída: nas muralhas, diante de milhares de pessoas reunidas no gramado, cantávamos, dançávamos e fazíamos mímica de canções de Charles Trenet. Por ocasião de uma apresentação em Grenoble, Jean Dasté veio ver Les compagnons e convidou alguns de nós para nos juntarmos a Les Comédiens de Grenoble, companhia que estava se constituindo. Foi o começo de minha atividade teatral profissional.

Assumi o treinamento da companhia. Era preciso, agora, não mais treinar atletas, mas um rei, uma rainha, personagens de teatro, prolongamento natural do estudo dos gestos esportivos. Não me dei conta da transição.

Jean Dasté me fez descobrir a interpretação com máscara e o nô japonês, duas fontes que me marcaram profundamente. Em *L'Exode*, uma "figuração com mímica e máscaras" criada por Marie-Hélène e Jean Dasté, todos os atores usavam uma máscara dita "nobre", que hoje em dia chamamos de máscara "neutra". Guardo também a lembrança de um nô japonês, *O que murmura o rio Sumida*, em que fazíamos mímica dos movimentos de um barco, enquanto nossas vozes evocavam os sons do rio.

Retomando em parte o trabalho de Jacques Copeau, de quem Dasté havia sido aluno, nós nos apresentávamos em Grenoble e em toda a região. Descobri ali o espírito dos "Copiaux",* essa vontade de dirigir-se a um público popular, com um teatro simples e direto. Copeau foi para mim uma referência, assim como Charles Dullin, da mesma família teatral. Nossa juventude se reconhecia no espírito da escola que ele havia fundado em Paris.

---

* Experimento de Coupeau, de levar teatro com meios simples a audiências interioranas francesas. [N. E.]

Deixei Grenoble no fim de 1947, primeiro para ensinar na EPJD, depois fui para Coblença, na Alemanha, onde fui animador dramático dos Rencontres franco-allemandes de la jeneusse [Encontros franco-alemães da juventude]. Durante seis meses, fiz minhas primeiras conferências-demonstração nas escolas normais da Renânia, utilizando a máscara "nobre" para mostrar, tanto para professores quanto para alunos, o movimento e a expressão dramáticos. Gosto de imaginar que "desnazifiquei" um pouco a Alemanha: eu propunha um movimento-teste, de descontração, que consistia em levantar os braços e depois soltá-los... Constatei que eles faziam esse gesto de maneira ligeiramente diferente da nossa. Eu os ensinei, então, a relaxar!

## A aventura italiana

Em 1948, a pedido de Gianfranco De Bosio e Lieta Papafava, dois alunos italianos que vieram para fazer o curso na escola EPJD em Paris, fui passar três meses na Itália, apenas para ver... e acabei ficando ali por oito anos! Tive a sorte de, primeiramente, trabalhar no teatro universitário de Pádua, com a possibilidade de interligar ensino e criação. Descobri a commedia dell'arte. Como tivéssemos necessidade de máscaras, De Bosio me apresentou ao escultor Amleto Sartori, que nos abriu seu atelier. Eu mesmo modelava as primeiras

máscaras em papelão, reutilizando a técnica de Dasté, até o dia em que Sartori me propôs que ele mesmo as fizesse. Feliz iniciativa! Foi ele o primeiro a redescobrir a fabricação de máscaras em couro para a commedia dell'arte, que havia praticamente desaparecido. Em Pádua, eu ia observar os peões vendendo seu gado na feira de pecuária, depois Sartori me levava nas espeluncas da periferia da cidade para comer carne de cavalo defumada, no meio daqueles a quem ele chamava de "ladrões de cavalos". Senti naqueles bairros o que poderia ser uma autêntica commedia dell'arte, em que os personagens estão permanentemente na urgência de viver. Não era uma commedia dell'arte livresca, mas a de Ruzzante, enraizada na vida do campo, próxima das origens.

Demos, então, a esse autor, o lugar que lhe era merecido, representando *La Moschetta,* uma de suas peças que estava esquecida. Carlo Ludovici, o arlequim da célebre companhia dialetal de Cesco Baseggio, em Veneza, ensinou-me as atitudes do personagem, que ele próprio havia recebido de um velho arlequim. A partir desses movimentos, criei uma ginástica de arlequim, que posteriormente pude ensinar. Todas essas descobertas foram da maior importância para a continuidade do meu trabalho.

Em seguida, convidado por Giorgio Strehler e Paolo Grassi, cheguei no Piccolo Teatro, de Milão, para juntamente com eles criar a escola do Piccolo. A criação de uma escola dentro de um teatro provoca, logo de início, uma grande pergunta: como fazer para que ela não seja a escola de apenas um teatro mas a escola de todos os teatros? A escola de um teatro é sempre ambígua, o encenador quer formar alunos à sua imagem e ficar com os melhores. Não sou partidário de uma tal postura, pois se corre o risco de se cristalizar num estilo único. Felizmente, no Piccolo, não havia pequenos papéis a serem distribuídos entre os alunos, pois bons atores já os representavam havia mais de dez anos! Durante esse período, apresentei Sartori a Strehler. Foi assim que ele começou a fazer máscaras de couro para o Piccolo Teatro.

Quando me pediram para criar os movimentos do coro de *Electra*, de Sófocles, eu nem imaginava que, no Piccolo, faria uma descoberta ainda maior: a tragédia grega e o coro. Dei continuidade a essa pesquisa em Siracusa, criando vários outros coros: *Íon, Hécuba, Os sete contra Tebas, Hércules*. Na época, os coros eram interpretados por dançarinos e dançarinas em estilo expressionista. Para renovar os movimentos do coro antigo, cuja forma estava cristalizada, precisei inventar novos gestos. Não imaginava, na época, quanto esse trabalho também influenciaria minha pedagogia.

Meu período italiano seguiu em meio a diversas aventuras. Franco Parenti, ator do Piccolo, chamou Dario Fo (que saía da escola de Belas-Artes de Milão), Giustino Durano (um ator-cantor), Fiorenzo Carpi (o músico do Piccolo Teatro) e a mim, para elaborarmos um teatro de revista político e polêmico sobre a atualidade italiana: *Le doigt dans l'oeil* e, posteriormente, na temporada seguinte *Les saints à lier*. Essa aventura renovou radicalmente o espírito do teatro de revista italiano, não só pelo novo comprometimento que ela constituía, mas também pelas formas de linguagem corporal utilizadas. Esses espetáculos obtiveram grande sucesso.

Com Parenti, fundamos, em seguida, a Companhia Parenti-Lecoq, que tinha por objetivo encenar autores novos. Ambição difícil: todo o dinheiro que havíamos ganhado com os satíricos teatros de revista perdemos montando *As cadeiras* e *A cantora careca*, de Eugène Ionesco (em 1951-1952), e *Le déluge*, de Ugo Betti.

Nesse mesmo período, dirigi *Mime music nº 2*, de Luciano Berio, cuja primeira coreografia foi minha. Depois, Anna Magnani me telefonou para criar certas sequências do teatro de revista *Qui est en scène?*, que marcava seu retorno ao teatro, depois de uma longa carreira no cinema. Foi uma experiência inesquecível, a de ajudar essa grande dama do teatro a "reencontrar seu público". Enfim, como ator, participei das filmagens da primeira transmissão de teatro de variedades para a televisão italiana e montei numerosas pantomimas cômicas. Aliás, fiz um pouco de cinema à Warner. Extraordinária lembrança, a das minhas corridas de treinamento, pela manhã, na Cinecittà, passando de um cenário a outro.

## Rever Paris!

Com duas descobertas fundamentais feitas na Itália – de um lado, o reencontro com a comédia italiana, de outro, a tragédia grega e seu coro – voltei a Paris em 1956. Em minha despedida, Amleto Sartori ofereceu-me todas as máscaras de couro da commedia dell'arte, o que me permitiu torná-las conhecidas na França e, depois, no mundo todo. Rapidamente abri a Escola, com um pequeno grupo de alunos, ao mesmo tempo que dava prosseguimento a um trabalho de criação.

Minha primeira experiência francesa foi a introdução da interpretação com máscaras, em *La famille Arlequin*, um espetáculo de Jacques Fabbri e Claude Santelli, com uma equipe em que atuavam atores jovens pouco conhecidos: Raymond Devos, Rosy Varte, Claude Piéplu, André Gilles, Charles Charras. Também Philippe Tiry participava da aventura.

Em seguida, foi o Théâtre National Populaire, no qual fiquei por três anos, tendo sido convidado por Jean Vilar. Ele me chamou para criar as cenas de movimento dos espetáculos. Quando firmamos a parceria, Vilar me disse: "Faça de tudo, menos mímica!". Rapidamente ele compreendeu que, quando eu falava de mímica,* tratava-se de algo completamente distinto da "mímica" convencional que existia na época. Aliás, dirigi a peça de Gabriel Cousin *L'aboyeuse et l'automate*, no Théâtre Quotidien, de Marselha (TQM). Durante esse mesmo período, Marcel Bluwal fez com que eu entrasse na televisão francesa para participar de programas para jovens. Fui o autor de 26 comédias mudas, uma série intitulada: *La belle equipe*, realizada por Ange Casta, com os atores da Escola.

A Escola se desenvolvia rapidamente e precisei fazer uma escolha. Decidi, então, dedicar-me totalmente à pedagogia, não para abrir um simples curso, mas para fundar uma escola verdadeiramente grande. Na verdade, sempre quis e gostei de ensinar, mas ensinar, sobretudo, para conhecer. É ensinando que posso continuar minha busca, no sentido de conhecer o movimento. É ensinando que compreendo melhor como tudo se movimenta. É ensinando que descobri que o corpo sabe coisas que a cabeça ainda não sabe! Essa pesquisa me fascina e, ainda hoje, desejo compartilhá-la.

## Uma escola em movimento

A Escola foi fundada no dia 5 de dezembro de 1956, no número 94 da rue d'Amsterdam, em Paris. Depois, um mês mais tarde, transferida para os estúdios de dança no número 83 da rue du Bac, onde ficou por onze anos. O curso começou com máscara neutra e com expressão corporal, commedia dell'arte, coro e tragédia grega, pantomima branca, figuração em mímica, máscaras expressivas, música e, como base técnica, a acrobacia dramática e a mímica de ação. Muito rapidamente, acrescentei um trabalho sobre improvisação falada e escrita. Íamos do silêncio à palavra por meio do que viria constituir o grande tema da Escola: *A Viagem*.

Ao fim de três anos, em 1959, formei uma companhia com alguns alunos: Liliane de Kermadec, Hélène Chatelain, Nicole de Surmont, Philippe Avron, Claude Evrard, Isaac Alvarez, Yves Kerboul, Elie Presmann, Edouardo Manet. Com eles, realizei um espetáculo baseado em mímica, intitulado *Carnets de voyage*, que mostrava as diferentes direções da mímica, aberta ao teatro e à dança, assim como eu os concebia. Esse espetáculo comportava coro com máscaras, música concreta, figuração em mímica, pantomima branca, número cômico, melodrama coletivo e commedia dell'arte.

Em 1962, apareceram pela primeira vez os clowns. Explorando o domínio do derrisório e do cômico, descobri "a busca do seu próprio clown", que daria ao ator uma grande

---

* Para distinguir a mímica, como compreendida por Lecoq, da "mímica" convencional, esta última é colocada entre aspas. [N. T.]

*Na Escola, rue du Faubourg-Saint-Denis, 57, Paris.*

liberdade para si mesmo. Essa exploração provocou a abertura de um vasto território dramático e encontrou seu lugar, em seguida, em numerosos espetáculos. No mesmo período, comecei a trabalhar com as máscaras do carnaval de Bali (máscaras larvárias), antes da maquiagem para a festa, e também investiguei a abordagem dos textos dramáticos.

Tendo se ampliado, em 1968, a Escola – que funcionava num espaço muito apertado, nuns estúdios de dança – deslocou-se para uma antiga fábrica de balões, na rue de la Quintine. Nesse novo espaço, ela ganhou sua verdadeira dimensão. Os clowns desenvolveram-se em grandes grupos. Pela primeira vez, fazíamos *encomendas* aos alunos do primeiro ano: nós os mandávamos para fazer *pesquisas* em diferentes ambientes, alimentando, assim, os espetáculos que apresentavam nas sessões noturnas. Os eventos de maio de 1968 confirmaram o ensino da Escola e o desejo dos alunos de nela trabalhar. Fomos certamente uma das raras escolas que funcionaram durante esse período. A juventude explodia, enquanto nós explodíamos os gestos e os textos, em busca de uma linguagem que lhes devolvesse o sentido. No mesmo ano, a pedido de Jacques Bosson, arquiteto e professor muito criativo, tornei-me professor da Escola Nacional de Belas-Artes (Université de Paris 6), em Paris. Comecei minhas pesquisas sobre os espaços construídos e a adaptação da pedagogia do movimento na formação de arquitetos. Essa experiência durou vinte anos e muito contribuiu para a minha pedagogia do teatro, especialmente no que diz respeito ao *espaço* do jogo. Esse trabalho levaria à criação de um departamento de cenografia no seio da Escola: o Laboratório do Estudo do Movimento (LEM).

## Encontrar seu lugar

De 1972 a 1976, fomos de um lugar para outro, do Théâtre de la Ville ao Centro Americano (um vasto espaço sem aquecimento, onde dávamos aulas enrolados em cobertores!), com um breve retorno à rue de la Quintine. Naquelas condições particularmente difíceis, vi abrirem-se diante de mim novos territórios dramáticos, que iam ampliar o campo da minha pedagogia e conduzir a novas criações: o melodrama e os bufões, os quadros mímicos, os mímicos-contadores. A pantomima das imagens substituía a das palavras. O melodrama lutava contra seu clichê grandiloquente e revelava grandes sentimentos escondidos. Os bufões apossavam-se de todas as paródias, ao mesmo tempo que faziam surgir uma nova dimensão sagrada. Os contadores descobriam novas linguagens gestuais. Em 1976, enfim, descobrimos nosso verdadeiro espaço, no número 57 da rue du Faubourg-Saint-Denis: a ex-Central de Boxe, um antigo ginásio onde se praticava a ginástica de Amoros (pioneiro da educação física na França), construído cem anos antes, em 1876. Um verdadeiro símbolo! Ali, as multidões e as tribunas, nascidas dos protestos de 1968, ganharam impulso e humanizaram o coro trágico – como o melodrama humanizaria o herói, recolocando-o nas situações do cotidiano. A commedia dell'arte, ligeiramente esclerosada nas suas formas, sofreu uma reviravolta e retornou. Ela liberou, então, a "comédia humana", da qual havia nascido, mas que havia pouco a pouco esquecido. Nos espetáculos, os clowns perderam seus narizes, mas os conservaram na pedagogia. O cômico estendeu-se ao burlesco e ao absurdo, com o renascimento do cabaré e do teatro de revista. Os bufões fizeram com que outros territórios surgissem: o do mistério, o do fantástico, o do grotesco. Em seguida, tudo começou a se misturar, gerando uma grande química dramática: o melodrama e o coro (o *melocoro*), os clowns e os grotescos, os quadros mímicos e o drama, os bufões e o mistério, a *melomímica*...

Nossa viagem pedagógica horizontal pelas vastidões geodramáticas desdobrou-se progressivamente numa segunda viagem, verticalizando-se: trabalhando ao mesmo tempo a elevação dos níveis de interpretação e a exploração das profundezas poéticas. A dinâmica das palavras, das cores, das paixões e a *essencialização* abstrata dos fenômenos da vida conduziam à busca de um denominador comum. Mas essa busca implica conservar uma distância e, se possível, o humor necessário: nunca se esquecer de que o objetivo da viagem... é a própria viagem! Ainda hoje, a Escola está em permanente movimento, a evolução prossegue. As lições são diferentes a cada dia, mas numa ordem de progressão muito precisa. Os alunos podem nos levar a questionar certos aspectos, mas há algo que permanece, e a proposta pedagógica é muito bem construída. Algumas vezes me dizem: "Uma vez construída, não temos liberdade". É exatamente o contrário! Ainda que possamos dar a impressão, vistos de fora, de que fazemos sempre a mesma coisa, na verdade tudo muda... mas lentamente! Não andamos a grandes passadas, somos mais parecidos com o mar: os movimentos das ondas, na superfície, estão mais visíveis do que os que estão por baixo, mas todos esses movimentos vêm do fundo. Na Escola, há sempre essa ideia "submarina". Mesmo se, algumas vezes, pomos a cabeça para fora, rapidamente mergulhamos de volta, entre uma e outra onda. A Escola comemorou, em dezembro de 1996, seu aniversário de 40 anos.

## A viagem da Escola

A pedagogia da Escola desenvolve-se em dois anos, ao longo dos quais um duplo caminho é percorrido: de um lado, a pista do interpretar (da *improvisação* e de suas regras); de outro, a *técnica dos movimentos* e sua análise. Essas duas pistas são complementadas pelos *autocursos*, em que é elaborado o teatro dos próprios alunos.

No começo da aprendizagem, pesquisamos a interpretação psicológica silenciosa; depois, a partir de um *estado neutro* – um estado de calma e de curiosidade –, começa a verdadeira viagem pedagógica na descoberta das dinâmicas da natureza. Os elementos, matérias, animais, cores, luzes, sons e palavras são reconhecidos no *corpo mímico em ação* e servem à interpretação dos personagens. São desenvolvidos diferentes níveis de interpretação, desde a *reinterpretação* à máscara expressiva, da máscara de personagem à máscara abstrata, passando por formas e estruturas. Dificuldades encontradas nos estilos ajudam a construir a realidade de outra maneira. A parte técnica, baseada na análise dos movimentos, segue as temáticas de improvisação. Exercícios preparam o corpo humano para receber e expressar-se melhor (preparação corporal e vocal, acrobacia dramática, análise das ações físicas). Essa primeira parte da viagem é acompanhada abordando-se as linguagens da poesia, da pintura e da música.

A segunda parte da viagem começa com um estudo sobre a linguagem dos gestos. Ela prepara uma exploração dos diferentes territórios dramáticos, em sua extensão, e em sua relação e aderência a um *fundo poético comum*, e com a grandeza dos níveis de interpretação. Essa viagem *geodramática* se dá em três dimensões: extensão, elevação e profundidade. Embasa-se em cinco territórios principais, que geram outros, conhecidos na história do teatro e reconhecidos na vida atual: o melodrama (os grandes sentimentos), a commedia dell'arte (comédia humana), os bufões (do grotesco ao mistério), a tragédia (o coro e o herói), o clown (o burlesco e o absurdo), aos quais se juntam as variedades cômicas...

Uma *técnica aplicada* a esses diferentes territórios faz a carpintaria da interpretação; e o aporte de textos dramáticos enriquece a criação em cada um dos territórios.

A cada etapa, aplicam-se diferentes tratamentos do exercício:

» método evolutivo, que vai do mais simples ao mais complexo;
» método das *transferências*, que passa de uma técnica corporal a uma expressão dramática (*justificativa* dramática das ações físicas, *transferência* das dinâmicas da natureza para as personagens e situações);
» aumento e diminuição do gesto, do equilíbrio à respiração;
» *gamas* e níveis de interpretação;
» união do gesto e da voz;
» economia de movimentos, acidentes e desvios;
» passagem do real ao imaginário;
» descoberta da interpretação e de suas regras (as regras nascem da própria interpretação);
» métodos de restrições (de espaço, de tempo e de número).

*Pesquisas*, traduzidas em espetáculos, e uma prova técnica (o encadeamento de vinte movimentos) encerram o primeiro ano. *Encomendas* aos alunos concluem as atividades do segundo ano.

São realizados espetáculos, ligados aos temas explorados, ao longo do segundo ano: são criações dos alunos, apresentações públicas organizadas em *eventos*, três vezes na temporada.

O movimento, trazido pelo corpo humano, é nosso guia permanente nessa viagem que vai da vida ao teatro.

## Por um jovem teatro de criação

O objetivo da Escola é a realização de um jovem teatro de criação, que trabalhe linguagens em que a interpretação física do ator esteja presente. O ato de criação é suscitado de modo permanente, sobretudo por meio da *improvisação*, primeiro ponto de partida para qualquer criação. A Escola visa a um teatro de arte, mas a pedagogia do teatro é mais vasta que o próprio teatro. Na verdade, sempre concebi meu trabalho com um duplo objetivo: de um lado, meu interesse está no teatro; de outro, na vida. Sempre tentei formar pessoas que ficassem bem nos dois lados. Talvez seja uma utopia, mas gostaria que o aluno estivesse vivo na vida e fosse um artista no palco. Além do mais, não se trata apenas de formar atores, mas de preparar todos os artistas de teatro: autores, diretores, cenógrafos e atores.

Uma das originalidades da Escola é fornecer uma base, tão ampla e permanente quanto possível, sabendo que, em seguida, cada um fará desses elementos o seu próprio caminho. Os alunos que seguem nosso percurso adquirem uma inteligência de interpretação e desenvolvem seu imaginário. Isso lhes permitirá inventar seu próprio teatro ou interpretar textos, se assim o desejarem, mas de uma maneira nova. A interpretação é o prolongamento de um ato criador.

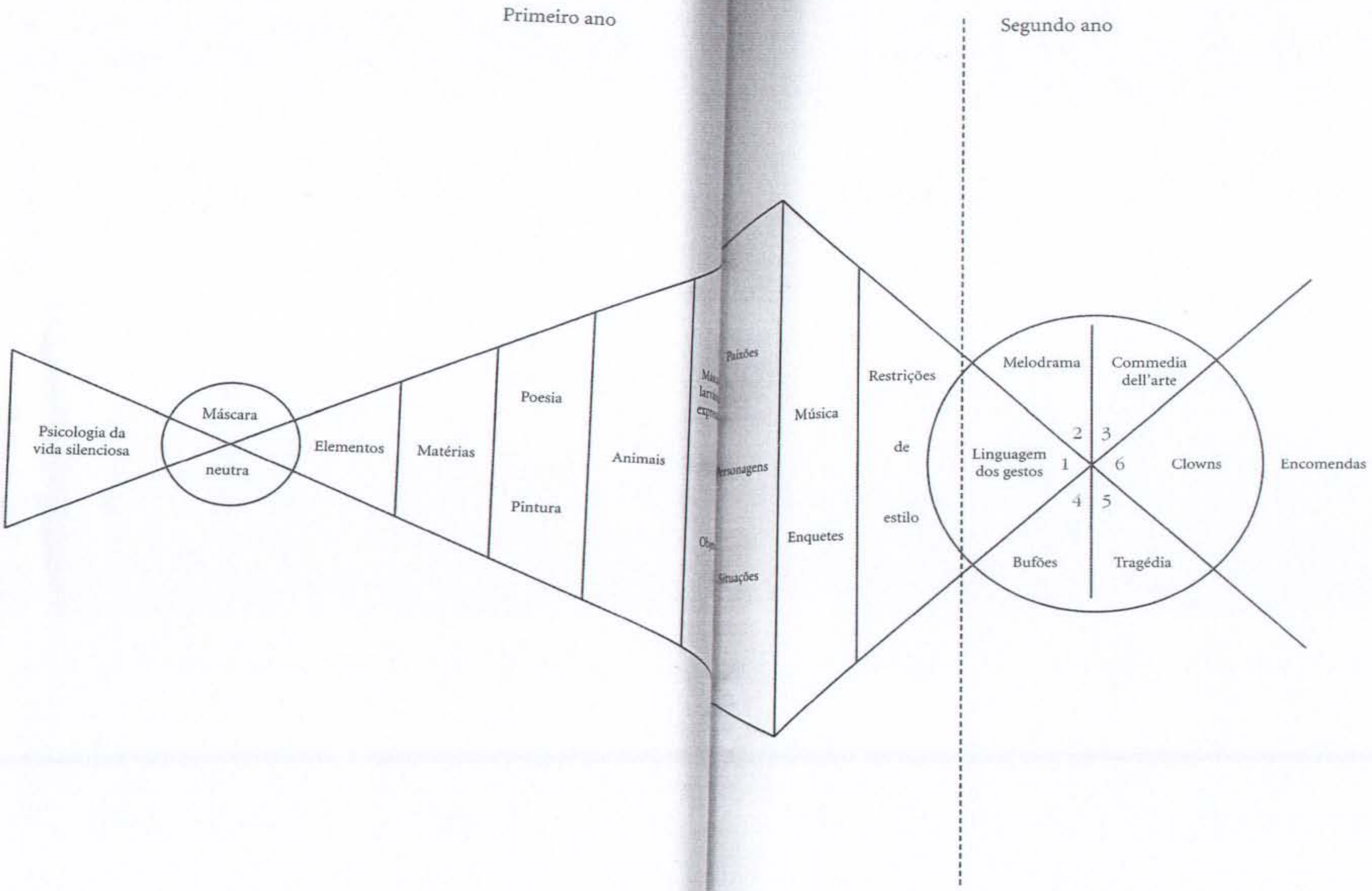
No centro do processo pedagógico, a *improvisação* é, às vezes, confundida com a *expressão*. Mas quem se expressa não está, necessariamente, em situação de criação. Claro, o ideal seria que criasse e se expressasse ao mesmo tempo; esse seria o grande equilíbrio. Infelizmente, muitos se expressam, "deliciam-se" com enorme prazer, e se esquecem de que não podem fruir sozinhos esse gozo: o público também precisa! Muitos professores costumam confundir essas duas noções.

A diferença entre um ato de expressão e um ato de criação consiste no seguinte: no ato de expressão, interpreta-se para

si mesmo, mais do que para o público. Sempre observo se o ator emana algo, se desenvolve em torno de si um espaço em que os espectadores estão presentes. Muitos absorvem esse espaço, voltam-no para si mesmos, deixando o público de fora, tornando "privativa" a ação. Se alguns se sentem melhor depois da aula, trata-se de uma aquisição suplementar, mas meu objetivo não é "curar" as pessoas por meio do teatro. Num processo de criação, o objeto criado não mais pertence a seu criador. O objetivo é realizar o ato de criação: dar um fruto que se desprende da árvore!

Em minha pedagogia, sempre privilegiei o mundo de fora, não o de dentro. A busca de si mesmo, das próprias sensações íntimas, pouco interessa a nosso trabalho. O "eu" é sempre demais. É preciso ver como os seres e as coisas se movimentam e como eles se refletem em nós. É preciso privilegiar o horizontal, o vertical, o que existe de maneira intangível, fora de si. A pessoa se revelará a ela mesma em relação a esses apoios no mundo exterior. E, se o aluno for diferente, isso será visto nesse reflexo. Não busco nas lembranças psicológicas profundas uma fonte de criação, em que "o grito da vida se confundiria com o grito da ilusão". Prefiro a distância do jogo entre mim e o personagem, que permite melhor interpretar. Os atores interpretam mal os textos que lhes dizem respeito em demasia. Emitem um tipo de voz branca, pois assumem para si uma parte do texto, sem conseguir dá-la ao público. Acreditar ou identificar-se não é suficiente, é preciso interpretar.

Diante de uma improvisação, de um exercício, faço *constatações*, que não se devem confundir com *opiniões*. Quando


Primeiro ano
Segundo ano
Psicologia da vida silenciosa
Máscara
neutra
Elementos
Matérias
Poesia
Pintura
Animais
Más
larv
expr
Paixões
ersonagens
Ob
Situações
Música
Enquetes
Restrições
de
estilo
Melodrama
Commedia dell'arte
Linguagem dos gestos
Clowns
Bufões
Tragédia
1
2
3
4
5
6
Encomendas

*Esquema pedagógico.*

o pneu de um carro estoura, isso não é uma opinião, é uma verdade! Eu constato. Opiniões só podem ser enunciadas depois, a partir de uma referência ao fato real. A constatação é feita pelo professor, circundado de alunos. Quando constato alguma coisa, há em mim uma ressonância dos alunos naquilo que vou dizer. Cabe a mim formular a constatação, mas é importante que ela seja compartilhada por todos. Pouco interessa se, depois de uma improvisação, um professor de teatro tem vontade de dizer: "gosto disso…", "adoro aquilo…". Cada um pode gostar ou não do que viu, isso é uma outra coisa. A constatação é o olhar que se foca na coisa viva, tentando ser o mais objetivo possível.

A crítica feita a um trabalho não é uma crítica do bem ou do mal, é uma crítica do *justo*, do *longo demais*, do *curto demais*, do *interessante*, do *desinteressante*. Isso pode parecer pretensioso, mas só nos interessa o que é *justo*: uma dimensão artística, uma emoção, um ângulo, uma relação de cores. Tudo isso existe em obras que, independentes da dimensão histórica, duram. Isso todos podem senti-lo, e o público sabe perfeitamente quando é *justo*. Se ele não sabe por quê, nós devemos sabê-lo, pois somos, além de tudo… especialistas.

Sempre intervenho em função de uma referência ao movimento. Por que o interesse está caindo? Por que temos a impressão de que algo nunca vai terminar? São constatações simples, a serviço de uma organização viva; aliás, toda organização viva provém do movimento, como uma subida, uma descida, um ritmo. Podemos reencontrar essa organização em cada uma das improvisações. Nesse sentido, a Escola também é uma escola do olhar. Qualquer um pode dar um tema de improvisação, o problema é saber o que se dirá depois! Não se trata de transmitir um saber automático, mas de tentar compreender junto, de encontrar entre o aluno e o professor um ponto mais alto, que faça com que o professor diga a seus alunos coisas que nunca poderia ter dito sem eles e, nos alunos, suscite, por meio da vontade, da curiosidade, um conhecimento.

Os pontos de vista são, no entanto, bem-vindos: é preciso que, em seu trabalho dramático, os alunos tenham ideias e opiniões, mas, se não estiverem ancoradas no real, essas ideias serão inúteis. O mesmo fenômeno existe na pintura: Corot, Cézanne ou Soutine puderam pintar todo o tipo de árvores, transfigurá-las, captar uma faceta, trabalhar uma certa luminosidade, mas se não existisse "a Árvore" naquilo que pintaram, nada teria acontecido! Voltamos sempre à observação das coisas, ao mais próximo possível da natureza e da realidade humana. Acredito muito nas permanências, naquilo que é a "Árvore de todas as árvores", a "Máscara de todas as máscaras", o "Equilíbrio de todos os equilíbrios". Talvez essa tendência pessoal constitua um obstáculo, mas é um obstáculo necessário. A partir de uma referência reconhecida, que tende à neutralidade, os alunos encontram sua própria posição. Logicamente, essa neutralidade absoluta e universal não existe, é apenas uma tentação. É por isso que o erro é interessante. O absoluto não pode viver sem o erro. A diferença entre o polo geográfico e o polo magnético do globo me interessa muito. O norte não está exatamente no norte! Há um ângulo e, felizmente, esse ângulo existe. O erro não somente é aceito, mas é necessário para que a vida continue, exceto se for muito grave. Um erro grave é catastrófico, mas um pequeno erro é essencial para se viver melhor. Se não houver erro, cessa o movimento. É a morte!

## A busca das permanências

Ao lado da improvisação, a segunda grande pista da Escola diz respeito à *análise dos movimentos*. O movimento não é um percurso, é uma dinâmica, outra coisa que um simples deslocamento de um ponto a outro. O que importa é *como* o deslocamento é feito. O fundo dinâmico do meu ensino está constituído pelas relações de ritmos, de espaços e de forças. O importante é, a partir do corpo humano em ação, reconhecer as leis do movimento: *equilíbrio, desequilíbrio, oposição, alternância, compensação, ação, reação*. Leis que se encontram não só no corpo do ator, mas também no do público. O espectador sabe perfeitamente se há equilíbrio ou desequilíbrio numa cena. Existe um corpo coletivo que sabe se um espetáculo está vivo ou não. O fastio coletivo é um sinal do não funcionamento orgânico de um espetáculo.

As leis do movimento organizam todas as situações teatrais. A escrita teatral é uma estrutura em movimento. Os temas podem mudar, pois pertencem ao mundo das ideias, mas as estruturas de interpretação permanecem ligadas ao movimento e a suas leis imutáveis. Em arquitetura, ao concretar a abóbada, se se exagerar no cimento, tudo desaba. No teatro, às vezes se vai longe demais sem saber se tudo vai vir abaixo. É preciso, então, encontrar dentro de nós essa arquitetura. Os movimentos exteriores são análogos aos movimentos

interiores, a linguagem é a mesma. Descobrir a poética das permanências, que faz nascer uma escrita, eis a minha grande fascinação.

Sempre defendi a ideia de uma pedagogia da *mímica aberta*. Fazer mímica é – para o ator, para a escrita e para a interpretação – um ato fundamental, o ato primeiro da criação dramática. No centro, ponho a ação da mímica *no ato*, como se fosse o próprio corpo do teatro: poder interpretar sendo um outro, poder dar a ilusão de qualquer coisa. Infelizmente, a palavra tornou-se capciosa, codificada, esclerosada. Sendo assim, preciso especificar aquilo que entendo por *mímica*. A "mímica" congelou-se a partir do momento em que se desligou do teatro. Voltou-se para si mesma e apenas um certo virtuosismo pôde lhe dar sentido. O teatro francês acabou por rejeitá-la completamente, para além de suas fronteiras, como sendo um espetáculo em si. Mas o ato da mímica é um grande ato, um ato da infância: a criança faz mímica do mundo para reconhecê-lo e preparar-se para vivê-lo. O teatro é um jogo que dá continuidade a esse fato. O termo "mímica", hoje em dia, está tão reduzido que é preciso encontrar outros. É por isso que, algumas vezes, utilizo o termo *mimismo* (tão bem esclarecido por Marcel Jousse em seu *Anthropologie du geste*), que não se confundirá com *mimetismo*. O mimetismo é uma representação da forma; o *mimismo* é a busca da dinâmica interna do sentido.

Fazer mímica é *faire corps avec, incorporar-se a*, para compreender melhor. Aquele que manipula tijolos durante um dia inteiro, e por vários dias, chega a um momento em que não sabe mais o que está manipulando. Tal ação se torna automática. Se lhe pedirmos para fazer a mímica da manipulação dos tijolos, ele encontrará a sensação desse objeto, seu peso, seu volume. Em pedagogia, esse fenômeno é interessante: fazer mímica permite redescobrir a coisa com mais frescor. O ato de fazer mímica é aqui um conhecimento. Não vamos confundir essa mímica pedagógica com a arte da mímica, que atinge a grandeza da transposição, especialmente no teatro nô japonês, quando o ator, apenas com o vibrar do leque, faz mímica de sua raiva.

Existe igualmente uma mímica escondida, que se encontra em todas as artes. Todo verdadeiro artista é um mímico. Se Picasso pôde pintar um touro a seu modo, foi por antes já ter visto tantos touros, que *essencializou* – primeiramente, nele mesmo – o Touro, para seu gesto poder surgir depois. Fez mímica! A mímica feita por pintores, escultores é muito boa, faz parte do mesmo fenômeno. Uma mímica imersa, que faz nascer criações tão diversas, em todas as artes. Eis por que pude passar do ensino do teatro ao da arquitetura, inventando os "arquitetos-mímicos". Eles fazem mímica dos espaços existentes, para conhecê-los; e, depois, dos espaços a serem construídos, antes mesmo de realizá-los, para que essas realizações sejam vivas.

Para mim, a mímica é parte integrante do teatro, e não uma arte separada. A mímica de que gosto é a do identificar-se às coisas, para dar-lhes vida, mesmo quando a palavra está presente. Os italianos conhecem isso muito bem. Passei a entendê-los melhor vendo Marcello Moretti em *Arlequim servidor de dois amos*, ou ainda Vittorio Gassman ou Dario Fo. Fui inspirado por essa comédia típica – em mímica, mas também falada, à italiana – e, em seguida, adaptei-a para o ensino.

Eis a razão de nunca ter posto, no nome da Escola, a palavra *mímica* isolada. No começo, pus "Mímica, educação do ator"; depois, "Mímica e teatro", "Mímica, movimento, teatro", para, então, definir: Escola Internacional de Teatro.

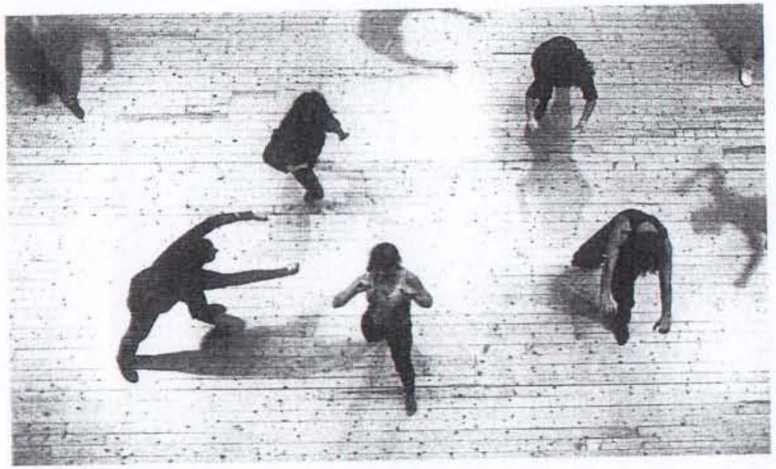
A grande força da Escola são os alunos. São permanentemente convidados a observar a si mesmos e oferecer-nos seu próprio teatro. Mesmo sugerindo temas, fazendo proposições, provocando-os, impondo-lhes dificuldades, só podemos aprofundar o trabalho se eles estiverem interessados. No entanto, muitas vezes os alunos são contraditórios. É preciso, ao mesmo tempo, ouvi-los e não escutá-los demais. É também necessário opor-se, brigar, para levá-los a um verdadeiro espaço poético. Algumas vezes, essa dimensão é difícil de atingir. À sua falta de imaginação, é preciso responder com o fantástico, com a beleza, com a loucura da beleza.

Os professores também participam da evolução da Escola. Todos os professores que me acompanham são antigos alunos, e, assim, temos uma linguagem em comum e as mesmas referências, cada qual com sua personalidade. A busca curiosa e a procura do conhecimento são algo comum a todos nós. Entre os professores que trouxeram sua colaboração à Escola, Antoine Vitez tem um lugar especial: é o único que não foi meu aluno. Na Escola, de 1967 a 1969, deu seus primeiros passos como professor de teatro. Eu lhe havia confiado um trabalho sobre a *abordagem* de textos, que distinguimos de *interpretação*. Mais tarde, no Conservatório Nacional de Arte Dramática, ele conservou essa concepção fundamental.

Quarenta anos após sua abertura, a Escola permanece para mim um lugar de busca permanente. Sempre se aprofundando, dia a dia ela se torna cada vez mais interessante. A novidade não é, em si, indispensável. Ir ao fundo de alguma coisa permite descobrir que ela contém tudo.

Você passa sua vida numa gota d'água e vê o mundo!

# II. O mundo e seus movimentos



*Puxar... empurrar.*

## Uma página em branco

Vindos de diferentes países, os alunos são admitidos, para um trimestre de experiência, no primeiro ano. Têm, em média, entre 24 e 25 anos e já trazem uma vivência teatral. Geralmente, os estrangeiros concluíram uma escola de teatro em seus próprios países; os outros já passaram por diferentes estágios ou *workshops*. É preciso, então, começar eliminando as formas parasitárias, que não lhes pertencem, retirar tudo aquilo que possa impedi-los de encontrar a vida em sua forma mais próxima daquilo que ela é. Temos de retirar um pouco daquilo que sabem, não para simplesmente eliminar o que sabem, mas para criar uma página em branco, disponível para receber os acontecimentos externos. Despertar neles a grande curiosidade, indispensável à qualidade da interpretação – eis o objetivo do primeiro ano.

Ao longo deste primeiro ano de descoberta, de conhecimento, plantamos as raízes da interpretação e da criação, principalmente a partir da improvisação e da análise dos movimentos da vida. Uma ligação constante une esses dois aspectos. Trata-se de trazer para fora, por meio da improvisação, o que está dentro; a técnica objetiva do movimento, por outro lado, permite-nos concluir o processo inverso, de fora para dentro.

No terreno da improvisação, sucedem-se algumas grandes etapas de trabalho, desenhando o percurso pedagógico do primeiro ano. Paralelamente, é abordada a análise dos movimentos, num percurso também estruturado e progressivo. Esse trabalho é acompanhado de uma preparação corporal e vocal, de aulas de acrobacia dramática, de malabarismo e de lutas.

O ano todo, oferecemos aos alunos a possibilidade de uma pesquisa de criação pessoal, a partir dos *autocursos*. Nesse trabalho sem professor, os alunos recebem, cada semana, um tema que devem tratar à sua maneira. É seu próprio teatro. Esse espaço de liberdade é essencial, por permitir nunca mais esquecer o objetivo principal da Escola: a criação. Ao mesmo tempo, facilita também a aplicação de tudo aquilo que é trabalhado nas aulas, e revela o talento dos alunos, seu senso de interpretação e de escrita dramática.

Os três eixos de trabalho do primeiro ano, tratados em separado nas páginas que seguem, na realidade estão estreitamente ligados e imbricados ao longo de todo esse período. *Improvisação, análise dos movimentos* e *criação pessoal* permanentemente se cruzam e completam-se, para pôr o aluno em contato, o mais próximo possível, com o mundo e seus movimentos.

# 1. Improvisação

## O silêncio antes da palavra

### REINTERPRETAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Por meio da *reinterpretação* psicológica silenciosa, abordamos a improvisação. A *reinterpretação* é a maneira mais simples de restituir os fenômenos da vida. Sem nenhuma transposição, sem exagero, o mais fiel possível ao real, à psicologia dos indivíduos, os alunos, sem preocupar-se com o público, fazem reviver uma situação: uma sala de aula, uma feira, um hospital, o metrô... A *interpretação* vem mais tarde, quando o ator, consciente da dimensão teatral, dá um ritmo, uma medida, uma duração, um espaço, uma forma à sua improvisação, agora para um público. Nas transposições teatrais mais audaciosas, a *interpretação* pode estar muito próxima da *reinterpretação* ou distanciar-se dela intensamente; porém, jamais deve esquecer o ponto em que está ancorada, ou seja, na realidade. Uma grande parte da minha pedagogia consiste em fazer os alunos descobrirem essa lei.

Começamos pelo silêncio, pois a palavra ignora, na maioria das vezes, as raízes de onde saiu, e é desejável que, desde o princípio, os alunos se coloquem no âmbito da ingenuidade, da inocência e da curiosidade. Em todas as relações humanas, aparecem duas grandes zonas silenciosas: antes e depois da palavra. Antes, ainda não falamos, encontramo-nos num estado de pudor, que permite à palavra nascer do silêncio, a ser mais forte, portanto, evitando o discurso, o explicativo. O trabalho sobre a natureza humana, nessas situações silenciosas, permite encontrar os momentos em que a palavra ainda não existe. O outro silêncio é o do depois, quando não há mais nada a dizer. Este nos interessa menos!

As primeiras improvisações servem para eu observar a qualidade de interpretação dos alunos: Como interpretam coisas muito simples? Como se calam? Alguns acham que estão diante de uma restrição que lhes impediria de falar; mas não impeço nada, apenas lhes peço para que silenciem, para melhor compreender o *debaixo* das palavras.

Desse silêncio, só há dois meios de sair: a palavra ou a ação. Em determinado momento, quando o silêncio está pesado demais, o tema se libera e a palavra assume o lugar. Podemos então falar, mas só se for necessário. O outro meio é o da ação: "Faço alguma coisa". No começo, os alunos querem de todas as maneiras agir, provocar situações gratuitamente. Fazendo isso, ignoram completamente os outros atores e não jogam / não interpretam *com*. Mas o jogo / a interpretação só pode estabelecer-se na relação com o outro. É preciso fazê-los entender esse fenômeno essencial: reagir é realçar a proposta que vem do mundo de fora. O mundo interior revela-se por reação às provocações que vêm do mundo exterior. Para jogar, interpretar, de nada adianta ir buscar em si a própria sensibilidade, suas lembranças, o mundo da sua infância.

Paradoxalmente, um dos temas mais antigos de improvisação, que proponho no começo do ano, é *O quarto de criança*.

> Vocês voltam, depois de um longo período, para rever seu quarto de quando eram pequenos. Fizeram uma longa viagem para isso... vocês param diante da porta e a abrem. Como vão abri-la? Como entrarão? Vocês redescobrem o quarto: nada mudou, cada objeto está em seu lugar. Vocês encontram todas as suas coisinhas de quando eram pequenos: os brinquedos, os móveis, a cama. Essas imagens do passado voltam até vocês, até o momento em que o presente reaparece. E aí vocês deixam o quarto.

O quarto desse tema não é o da *minha infância*, mas um quarto de criança, onde se interpreta a redescoberta. A dinâmica da lembrança importa mais que a lembrança em si. O que acontece ao chegar a um lugar que se acredita estar descobrindo pela primeira vez? De repente, um estalo: "Já vi isso!". Estamos em uma imagem presente e, repentinamente, chega uma imagem do passado. É a relação entre essas duas imagens que constitui a interpretação. Logicamente, aquele que improvisa faz uma busca na própria memória, mas essa lembrança também pode ser imaginária.

Eu me lembro de ter dado esse tema por ocasião de um estágio na Alemanha. Uma moça havia interpretado a redescoberta de um anel em sua velha caixinha de joias. Instintivamente, tentou colocá-lo num dedo, mas o anel era pequeno demais. Então ela o pôs em seu dedo mínimo. Essa improvisação provocou uma enorme emoção. Mas será que ela havia inventado esse anel? Ou será que estávamos diante de uma lembrança real? A improvisação, às vezes, mexe com coisas muito íntimas, mas elas pertencem àquele que interpreta. Nunca peço aos alunos para encontrar em si uma lembrança verdadeira. Não quero entrar em sua intimidade nem em seus segredos.

Esse tema é interpretado individualmente, diante dos outros alunos. Tratando-se de uma interpretação diante de um público, não determino um tempo fixo para que se realize, mas fico atento à duração dramática que se instala, para que isso seja interessante e justo. A improvisação é feita em mímica: assim, renova-se a sensação em relação aos objetos, e é possível imaginar muitos objetos, sem nenhum objeto real para atrapalhar-se.

O grande tema-piloto, que domina as primeiras improvisações silenciosas, é *A Espera*. O principal motor da interpretação está nos olhares: *olhar* e *ser olhado*. Na vida, esperamos o tempo todo, em toda parte, com pessoas que não conhecemos: no banco, no dentista. Essa espera nunca é abstrata; ela se nutre de diferentes contatos: age-se e reage-se. Tentamos recuperar isso na improvisação e, também, observando a vida real. Pois a lembrança não é suficiente para a interpretação. A cada momento, precisamos voltar à percepção do que é vivo: olhar as pessoas andando na rua, esperar numa fila, observar seus comportamentos.

O tema proposto é o da *Reunião psicológica*, que situo, de propósito, num contexto "clichê", bem burguês, mas que poderia estar em qualquer outro espaço, até indefinido.

> Você foi convidado para ir à casa de uma senhora muito rica, para participar de um coquetel, por volta das cinco da tarde, numa sexta-feira. Ninguém se conhece. No chão, um grande tapete persa; no teto, um lustre veneziano; na parede, um quadro renascentista, seguramente falso. Do outro lado, uma pequena coluna com um vaso chinês muito bonito; é um apartamento no segundo andar, chique, em Paris, no 16ème arrondissement, com uma grande sacada, estilo 1925-1930, de frente para uma avenida. No fundo, um serviço completo com coquetéis, uísque, sucos de fruta, petiscos...
>
> Chegam cinco pessoas, na entrada, uma após a outra; são introduzidas por um mordomo; passam por uma outra porta, por um corredor e alguém lhes diz: "É aqui!". O primeiro a entrar não sabe que é o primeiro: chega e não há ninguém. Apenas ele. Um segundo chega, depois um terceiro, um quarto, um quinto... Obviamente, a anfitriã jamais virá! Confrontam-se, então, com uma situação silenciosa, em que não ousam falar, semelhante à das salas de espera.

Esse trabalho faz com que apareçam muitas derivações. Por um lado, aspectos "pantomímicos", quando os alunos substituem, por gestos, palavras que não podem dizer; ou quando fazem caretas para expressar-se. Por outro lado, muitas vezes, eles veem... antes de ver! Antes de ter visto, eles indicam que veem: é só um simulacro. Fazem o gesto antes mesmo de ter sido encontrada a sensação motora. Quando a primeira pessoa entra, ela não sabe que é a primeira. Há, portanto, esse tempo, extremamente importante, da surpresa, que é o próprio tempo da interpretação do ator. Ele, ator, conhece o fim da peça, não o personagem!

Nas entradas que se sucedem, surgem também os efeitos de mimetismo da duração e da distância. Os primeiros dois atores a entrar impõem um tempo que, imperativamente, deve ser quebrado pelo terceiro, caso se queira que isso continue vivo. É preciso que se encontre um *ritmo*, e não um *andamento*. O andamento é geométrico, o ritmo é orgânico. O andamento pode ser definido, enquanto o ritmo é muito difícil de ser apreendido. O ritmo é a resposta a um elemento vivo. Pode ser uma espera, ou uma ação. Entrar no ritmo significa entrar exatamente no grande motor da vida. O ritmo está no fundo das coisas, como um mistério. Evidentemente, não digo isso aos alunos, senão não conseguiriam fazer mais nada. Eles têm de descobri-lo.

Frequentemente, nesse tipo de situação, as pessoas se posicionam numa relação simétrica. Instalam-se a igual distância umas das outras, alinhadas lado a lado, uma atrás da outra ou em círculo... estamos, então, na mesma situação do fenômeno das entradas baseadas em andamento. Disposições que só podem ser militares ou rituais, que não são interpretáveis dramaticamente. Qualquer grupo tende a inscrever-se em uma geometria da batida, do andamento, que não pode ser confundida com a geometria dinâmica. Cada um dos personagens deve estar, ao mesmo tempo, no grupo e, diferentemente, encontrar seu tempo pessoal, seu espaço particular.

A situação inversa também se apresenta: alguém entra e, para parecer original custe o que custar, age como um caso clínico, adotando um comportamento dos mais extravagantes. Estamos, então, do lado oposto ao do mimetismo e ao

do aspecto "cordeirinho". Obviamente, não é o que buscamos, ainda que isso possa significar uma provocação interessante para os outros. Caso tivessem alguma dificuldade para reagir, ao menos aí eles teriam uma chance de reação. Mas a reação seria então coletiva: "todos contra um". Como o nascimento de um coro, diante do herói acidentado!

## RUMO ÀS ESTRUTURAS DA INTERPRETAÇÃO

Depois de um primeiro trabalho sobre *A Espera*, retomamos o tema a partir de suas "depurações". Para retornar ao tema, abandonamos a dimensão anedótica, conservando dele apenas o *motor*: apresentam-se, então, outros temas, outras imagens, outras situações, outros personagens.

> **Duas pessoas se cruzam, param pelo olhar, e cria-se uma situação dramática silenciosa após o cruzamento. Depois, uma terceira pessoa passa e observa as duas primeiras. Em seguida, uma quarta, que olha as três primeiras...**

Pouco a pouco encontramos, por acumulação, o tema anterior, porém apenas em sua estrutura. Não há mais imagens, um suporte preestabelecido, mas simplesmente um motor dramático, que pode ser desmontado, analisado. Dessa estrutura de base, podemos tirar e realçar diferentes subtemas, que podem ser recompostos sob o tema geral: "Aquele que...". Reduzidos a esse motor, os temas psicológicos livram-se de seu caráter anedótico e chegam a momentos particulares de interpretação, que permitem olhar com grande precisão um detalhe que, a partir daí, torna-se o grande tema. "Aquele que acredita que... mas não!": aquele que acredita que o esperam, aquele que acredita que o detestam, aquele que acredita ser o mais forte, aquele que acredita que sorriem para ele.

> Você está sentado em um café. À sua frente, numa outra mesa, alguém lhe faz um sinal discreto com a mão. Você se pergunta se o conhece ou não. Por educação, responde do mesmo modo. O outro, já mais à vontade, então vai fazer coisas um pouco mais malucas: com gestos mais amplos, vai brincar com um objeto, sorrir. Pouco a pouco, estabelece-se uma conivência entre vocês dois, um diálogo de gestos ou de expressões faciais. Por fim a pessoa se levanta, vem até você, sorrindo. Você, por sua vez, se levanta para recebê-la... mas ela passa perto e vai na direção de alguém que estava atrás de você!

O importante, aqui, é a *escala* dinâmica ascendente, em que é preciso trabalhar todas as suas nuances. Elaborando essa situação progressivamente, chega-se à constituição de uma verdadeira estrutura que, se a desenvolvermos, nos aproximaremos das estruturas de interpretação da commedia dell'arte. As situações são levadas ao limite: "Alguém está com medo, recua; arlequim tem medo, esconde-se embaixo do tapete, ou em si mesmo!". Sempre tentamos levar as situações para além do real, inventar uma interpretação que não seja mais reconhecível na vida, para, juntos, constatar que o teatro vai mais longe. Ele prolonga a vida, transpondo-a. Descoberta essencial!

A noção de *escala* evidencia os diferentes momentos da progressão de uma situação dramática. Eu a inseri no tema *Seis sons*, que, numa aula coletiva, realizamos em improvisação técnica.

> Enquanto vocês fazem um trabalho físico, uma ação que empenha o corpo em um gesto repetitivo (serrar madeira, pintar uma parede, varrer), vão ouvir seis sons, tendo, cada um, uma importância diferente. O primeiro, vocês não escutam. (Isso não quer dizer que não haja reação.) O segundo, vocês escutam, mas não lhe dão nenhuma atenção especial. O terceiro é importante; vocês até esperam para ver se ele se repete. Como ele não se repete, vocês não vão mais prestar atenção nisso. O quarto é muito importante e vocês acham que sabem de onde ele vem, o que os deixa tranquilos. O quinto não confirma o que vocês estavam esperando. Finalmente, o sexto e último é um avião passando sobre suas cabeças.

Essa *escala*, bem estruturada, serve de referência para todas as escalas que, em seguida, serão vistas em numerosas situações teatrais. O exercício não só é particularmente útil para compreender a dinâmica de progressão de um movimento mas, também, para conhecer, de maneira técnica, os movimentos que a escala impõe. Como a ação se modifica segundo a importância dos sons? Será que o gesto muda em função da importância que lhe é dada, a partir daquilo que se ouve? Quais relações existem entre ação e reação?

Em resposta a essas perguntas, constatamos que a ação deve sempre preceder a reação. Quanto maior for o tempo entre a ação e a reação, maior será a intensidade dramática; se o ator sustentar esse nível, maior será a interpretação teatral. A força dramática será proporcional ao tempo de reação. O princípio da *escala*, que usamos com frequência, é um excelente meio para descobrir essa lei e para melhorar os níveis de interpretação.

Nesse trabalho, primeiramente indico aos alunos as diferentes articulações do tema, antes que o desenvolvam; depois, eu mesmo emito os sons num tambor. Eu me torno o diretor do tema, o que me obriga a dar um ritmo à sequência dos diferentes sons. Não posso emitir esses sons em intervalos regulares, a cada cinco segundos. Preciso encontrar um ritmo favorável para a realização da interpretação: se eu esperar tempo demais, ou se for rápido demais, perco o tema. Para essa aula coletiva, o pedagogo torna-se diretor.

O conjunto das primeiras experiências visa a atrasar o surgimento da palavra. As instruções da interpretação silenciosa levam os alunos a descobrir esta lei fundamental do teatro: é do silêncio que nasce o verbo. Paralelamente, vão descobrir que o movimento só pode nascer da imobilidade. O resto não passa de comentário e gesticulação. "Fique quieto, jogue, e o teatro surgirá!", esse poderia ser o nosso lema. De modo paradoxal, isso faz eco com as estátuas que se encontram na entrada dos templos khmer, em que uma abre a boca, enquanto a outra a fecha. "No começo, falamos; em seguida, nos calamos", elas dizem. Minha pedagogia reivindica justamente o contrário!

## A máscara neutra

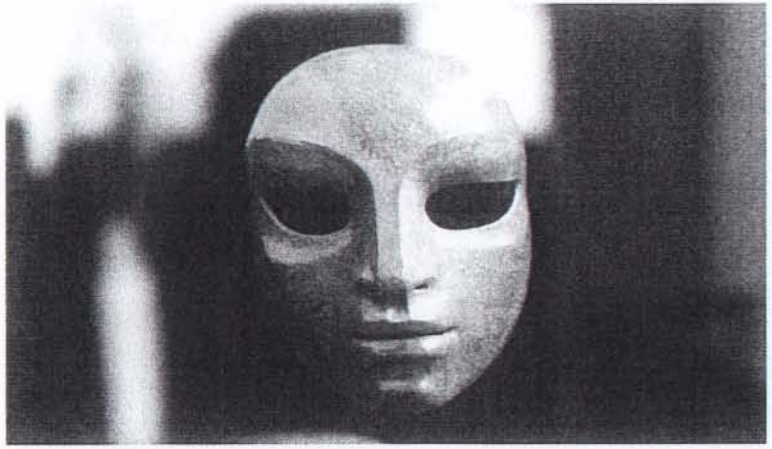
### A NEUTRALIDADE

O trabalho com a máscara neutra vem depois da *interpretação psicológica silenciosa*, mas, de fato, é o começo da viagem. A experiência me mostrou que com essa máscara aconteciam coisas fundamentais, o que as tornou o ponto central da minha pedagogia.

A máscara neutra é um objeto particular. É um rosto, dito *neutro*, em equilíbrio, que propõe a sensação física da calma. Esse objeto colocado no rosto deve servir para que se sinta o *estado de neutralidade* que precede a ação, um estado de receptividade ao que nos cerca, sem conflito interior. Trata-se de uma máscara de referência, uma máscara de fundo, uma máscara de apoio para todas as outras máscaras. Sob todas as máscaras, sejam expressivas ou da commedia dell'arte, há uma máscara neutra que reúne todas as outras. Quando o aluno sentir esse estado neutro do início, seu corpo estará disponível, como uma página em branco, na qual poderá inscrever-se a "escrita" do drama.

Uma boa máscara neutra é muito difícil de ser feita. Obviamente, isso não tem nada a ver com as máscaras brancas utilizadas nos desfiles ou nas manifestações de rua. Essas são máscaras inanimadas, exatamente o contrário da neutra. Utilizamos máscaras de couro, fabricadas por Amleto Sartori, que descendem da máscara *nobre*, de Jean Dasté. A nobre era um pouco "japonizante", mas tinha, em comum com a neutra, o fato de ser igualmente uma máscara da calma, sem uma expressão particular, em estado de equilíbrio.

Uma máscara neutra, como todas as outras máscaras, aliás, não pode aderir ao rosto. Tem de conservar uma certa distância do rosto, pois é justamente com essa distância que o ator pode verdadeiramente jogar. Também é preciso que ela seja ligeiramente maior do que o rosto. A dimensão real de um rosto, que se encontra, por exemplo, nas máscaras mortuárias, não facilita o jogo nem sua força expressiva. Essa observação é válida para todas as máscaras.



*A máscara neutra criada por Amleto Sartori.*

A máscara neutra desenvolve, essencialmente, a presença do ator no espaço que o envolve. Ela o coloca em estado de descoberta, de abertura, de disponibilidade para receber, permitindo que ele olhe, ouça, sinta, toque coisas elementares, no frescor de uma primeira vez. Entra-se na máscara neutra como em um personagem, com a diferença de que aqui não há personagem, mas um *ser genérico neutro*. Um personagem tem conflitos, uma história, um passado, um contexto, paixões. A máscara neutra, ao contrário, está em estado de equilíbrio, de economia de movimentos. Movimenta-se na medida justa, na economia de gestos e de ações. Trabalhar o movimento a partir do neutro fornece pontos de apoio essenciais para a interpretação, que virá depois. Como conhece o equilíbrio, o ator expressa muito melhor os desequilíbrios dos personagens ou dos conflitos. E para os que, na vida, estão muito em conflito consigo mesmos, com seus próprios corpos, a máscara neutra auxilia-os a encontrar um ponto de apoio onde a respiração é livre. Para todos, a máscara neutra torna-se um referencial.

Sob uma máscara neutra, o rosto do ator desaparece, e percebe-se o corpo mais intensamente. Geralmente se fala com alguém olhando-o no rosto. Com uma máscara neutra, o que se vê é o corpo inteiro do ator. O olhar é a máscara, e o rosto, o corpo! Todos os movimentos se revelam, então, de maneira potente. Ao retirar sua máscara, se o ator a utilizou bem, seu rosto está relaxado. Eu poderia não ter visto o que fez, mas o simples fato de observar seu rosto no final permite que eu saiba se realmente usou ou não a máscara. A máscara extraiu dele alguma coisa, despojando-o de um artifício. Está, agora, com um belo rosto, disponível.

Uma vez que essa disponibilidade tenha sido adquirida, a máscara pode ser retirada sem receio da gesticulação ou do gesto explicativo. Com a máscara neutra se termina sem máscara!

A primeira lição é a descoberta do objeto. Começo mostrando a máscara. Para poder senti-la, os alunos a tocam, põem no rosto, experimentam diversos gestos. Essa aproximação é importante, pois, às vezes, essa máscara provoca reações surpreendentes no primeiro contato: alguns têm sensação de sufocar, não a suportam no rosto; outros, um pouco mais raros, arrancam a máscara. Sempre que, pela primeira vez, passam pela máscara neutra, pergunto aos alunos o que sentiram, que digam algo, nem que seja uma palavra apenas. Alguns não dizem nada, e tudo bem. Outros "descobrem seus corpos", ou constatam que "tudo é mais lento". Todas essas impressões, manifestadas diretamente após a primeira experiência, dispensam qualquer comentário. Elas são justas. Deixo que falem. Não se deve dizer como fazer para interpretar bem sob a máscara neutra. Um técnico poderia dizê-lo, mas um pedagogo não se permite. Dizer aos alunos seria o melhor meio para eles não conseguirem mais usá-la. Ficariam demasiado preocupados com seu uso correto, quando, antes de tudo, devem vivenciar sensações.

O primeiro tema pedagógico é o do *Despertar*.

**Em estado de repouso, deitados no chão e relaxados, peço aos alunos que "despertem pela primeira vez". Uma vez desperta a máscara, o que ela pode fazer? Como ela pode se movimentar?**

O tema é desenvolvido em exercício coletivo, com uns sete ou oito fazendo, os outros assistindo, mas cada um interpreta seu próprio despertar. Não se trata de uma improvisação realista: indicando que é a primeira vez, *essencializa-se* o tema para torná-lo genérico.

Essa improvisação leva sempre às mesmas constatações. Alguns alunos têm a tendência a movimentar, primeiro, as mãos, os pés, para descobrir seu próprio corpo – é quando um fenômeno extraordinário se apresenta a eles: o Espaço! É necessário dizer-lhes que não estamos fazendo um exercício etnológico, que pouco importa saber quantas falanges tem o homem, que de nada adianta discutir com seu próprio corpo, mas que, de maneira mais simples, estamos descobrindo o Mundo! Outros tentam entrar em contato com alguma outra máscara, que esteja no mesmo ritmo. Olham-se insistentemente, sem que nenhum dos dois possa responder. Na realidade, uma máscara neutra nunca se comunica, frente a frente, com outra. O que uma máscara neutra poderia dizer à outra? Nada! Podem apenas encontrar-se juntas, lado a lado, diante de um acontecimento externo que lhes interessa.

Ao longo dessas primeiras abordagens, às vezes circula no grupo uma ideia: a máscara neutra teria uma dimensão mística ou filosófica. Alguns gostariam que ela não fosse nem homem nem mulher. Aí é preciso trazê-los para a observação dos corpos: homem e mulher são bem diferentes. A máscara neutra não é uma máscara simbólica. A ideia de que todos os indivíduos se assemelham é, ao mesmo tempo, justa e totalmente falsa. Universalidade não é uniformidade. Para desmistificar esse aspecto, proponho então temas particularmente realistas da vida cotidiana, clichês bem melodramáticos, para demonstrar que a neutralidade se encontra também nesses temas. No caso, por exemplo, o *Adeus ao navio*.

> Um amigo muito querido embarca num navio para ir muito longe, do outro lado do mundo, e supõe-se que não será nunca mais visto. No momento de sua partida, precipitamo-nos no quebra-mar, na saída do porto, para dar-lhe um último aceno de adeus.

Esse tema da vida cotidiana é descrito com pessoas no porto, num cenário todo enevoado, cheio de apitos das embarcações, mas que poderia também ser trabalhado numa plataforma de estação ferroviária, na partida de algum trem, ou em qualquer outro lugar. O essencial não é a *carroceria* do tema. Queremos é que apareça a estrutura motora do adeus. Observamos então como funciona o adeus em sua dinâmica. Um verdadeiro adeus não é um "até logo", é um ato de separação.

> Faço parte de alguém, temos o mesmo corpo, um corpo a dois, e, de repente, uma parte desse corpo escapa. Vou tentar retê-la... mas depois... não! Já se foi, estou separado de uma parte de mim, mas ainda conservo algo de inefável, um tipo de tristeza do corpo, uma dor do corpo. Enfim, assumo esse adeus!

Essa estrutura motora não está ligada a um contexto particular nem a um personagem, e só a máscara neutra permite tocar a dinâmica profunda da situação. O adeus não é uma ideia, é um fenômeno que se pode observar quase que cientificamente. Trabalhar esse tema é um excelente meio de observar o ator, de sentir sua presença, seu sentido de espaço,

de ver se os seus gestos e seu corpo pertencem a todos, se ele consegue tender ao denominador comum do gesto, reconhecível por todos: *o Adeus de todos os adeuses*. Com a máscara neutra, cada um sente o que pertence a todo mundo, e é aí que as nuances aparecem com força. Essas nuances não vêm dos personagens, pois não existem, mas das diferenças de qualquer natureza entre as pessoas que interpretam. Os corpos são diferentes, mas se assemelham naquilo que os une: o adeus. Esse fenômeno coletivo anuncia o coro, que abordaremos mais tarde.

### A VIAGEM ELEMENTAL

O grande tema piloto da máscara neutra é a *Viagem elemental*. Nessa viagem pela natureza, andamos, corremos, escalamos, saltamos. Esse tema é interpretado individualmente, sem interferência dos outros atores, mesmo que vários alunos o façam ao mesmo tempo.

> Ao nascer do dia, vocês saem do mar e descobrem, ao longe, uma floresta, para onde vão se dirigir. Vocês cruzam a areia da praia, e depois entram na floresta. Ali, em meio a árvores e outras plantas que, progressivamente, vão se tornando cada vez mais densas, vocês buscam a saída. De repente, uma surpresa: vocês saem da floresta e encontram uma montanha. Vocês "absorvem" a imagem dessa montanha, depois se põem a subi-la; os primeiros aclives, suaves, até os rochedos, chegando até a parede vertical, que é preciso escalar grimpando. No topo da montanha, descortina-se uma vasta paisagem: um rio que atravessa um vale, mais adiante a planície e, por fim, no fundo, o deserto. Vocês descem a montanha, atravessam a correnteza do rio, andam na planície, cruzam o deserto e, ao final, o sol se põe.

A natureza aqui proposta é calma, neutra, em equilíbrio. Não é uma natureza para "escoteiros", com um prático manual de utilização, que distanciaria o homem da natureza. A natureza fala diretamente ao neutro. Quando atravesso a floresta, *eu sou* a floresta. No topo da montanha, tenho a impressão de que meus pés são o vale e de que sou, eu mesmo, a montanha. Uma pré-identificação começa a surgir. A *Viagem elemental*, tema maior, predispõe ao grande trabalho com as identificações. Trata-se também de uma viagem simbólica. Essa experiência permite levar os alunos à poética do tema: evocamos *A divina comédia*, de Dante, *A tempestade*, de Shakespeare, *A resistível ascensão de Arturo Ui*, de Brecht. A travessia do rio pode ser comparada à passagem da adolescência à fase adulta, com todos os movimentos da natureza refletindo-se nos sentimentos: as correntezas, os turbilhões, os saltos, as quedas, os redemoinhos, as ressurgências, de uma margem à outra. Como faço com outros movimentos, expando ao máximo as possibilidades, para que os alunos possam *alimentar* a *Viagem* com outras imagens que não só as de um simples périplo geográfico.

Num segundo momento, recomeçamos a improvisação sobre o mesmo tema, mas numa dimensão extrema, sob intempéries.

> **O mar está furioso, e se é jogado na praia por uma onda. O mar é varrido por uma tempestade. A floresta, progressivamente, vai pegando fogo. Quando se chega à montanha, há um terremoto, crateras vão se abrindo. Depois, despenca-se na torrente, que está muito acima de seu nível normal, agarrando-se às árvores; e, por fim, chega-se ao deserto, onde, novamente, sopra uma tempestade de areia.**

Antigamente, a *Viagem* também atravessava a cidade, antes de chegar ao deserto. Preferi retirar daí a cidade, por tratar-se de um espaço construído, ligado à arquitetura, às formas, para as quais desenvolvemos uma linguagem diferente da linguagem da ação natural, as *mimagens*. Trabalhamos a cidade, portanto, num outro momento, da manhã ao pôr do sol, passando de um estado de calma a um estado de revolução. Essas improvisações em situação-limite levam os alunos a viver situações pelas quais nunca passaram, a fazer movimentos muito difíceis que jamais realizaram em suas vidas, para que o corpo aja no limite dessas possibilidades, na urgência e no imaginário.

### IDENTIFICAR-SE COM A NATUREZA

A terceira fase do trabalho com a máscara neutra é constituída pelas *identificações*. Logicamente, não se trata de identificar-se completamente, o que seria grave, mas de interpretar o identificar-se. Com a máscara, proponho aos alunos que se tornem, primeiro, elementos da natureza: a água, o ar, a terra e o fogo.

Para identificar-se com a água, eles interpretam o mar, e também os rios, os lagos, as poças, as gotas. Procuramos nos aproximar das dinâmicas da água, sob todas as formas, das mais suaves às mais violentas.

> **Estou diante do mar, eu o observo, eu o respiro. Minha respiração entra em harmonia com o movimento das ondas e, progressivamente, a imagem se inverte e eu mesmo me transformo no mar...**

O ar é principalmente o vento, percebido a partir de todos os objetos que põe em movimento: uma folha, uma placa metálica, um pano tremulando. São os ventos contrários, as correntes de ar, tudo aquilo que sopra, que eriça, que turbilhona.

A terra é, ao mesmo tempo, aquela que se pode modelar, amassar, e também a árvore, que para mim é o elemento mais simbólico da terra. Ali, plantada. Para um ator, trabalhar a árvore é da maior importância. Ele tem de conseguir ficar verdadeiramente plantado no solo, com o corpo em equilíbrio. Uma atriz que precise interpretar *A gaivota*, de Chekhov, não conseguirá planar, fazer uma deriva aérea, a não ser que conheça, antes, o que é estar enraizada.

Enfim, o fogo é o fogo: o mais exigente dos elementos, porque ele só pode ser ele mesmo!

Paralelamente a essas identificações com os elementos, às vezes evoco certos autores, começando por Gaston Bachelard, verdadeiro analista da imaginação da matéria, que, em *O ar e os sonhos*, traz desse elemento um olhar profundo. Para os que eventualmente se interessarem por essas reflexões, é importante, no entanto, que essas referências só venham depois da experiência vivida com a máscara, e não antes.

> Poderíamos dizer que o vento furioso é o símbolo da cólera pura, da cólera sem objetivo, sem pretexto. Os grandes escritores dos temporais [...] gostam desse aspecto: o temporal sem aviso, a tragédia física sem causa [...] Ao viver-se intimamente as imagens do furacão, aprende-se o que é a vontade furiosa e desmedida. O vento, em seu excesso, é a cólera que está em toda e em nenhuma parte, que nasce e renasce dela mesma, que se contorce e destorce. O vento ameaça e ruge, mas só assume uma forma quando encontra a poeira: visível, ele se torna insignificante...[1]

Depois dos elementos naturais, as identificações vão ser feitas a partir de diferentes matérias: a madeira, o papel, o papelão, o metal, os líquidos. O objetivo do ator é expandir o campo de suas referências e sentir todas as nuances que existem de uma matéria à outra e, até mesmo, dentro de uma matéria. O pastoso, o oleoso, o cremoso, o viscoso... possuem dinâmicas diferentes. Desejo que os alunos entrem no gosto das coisas, exatamente como um *gourmet* consegue reconhecer as diferenças sutis entre vários sabores. A aquisição dessa sutileza das nuances implica um trabalho de longa duração, que terá sequência com as cores, as luzes, as palavras, os ritmos, os espaços, naquilo que chamamos de *fundo poético comum*. A máscara neutra terá, então, desaparecido.

## TRANSPOR

As identificações constituem um momento de trabalho, e devem reverter para a dimensão dramática. Para isso, utilizo a *metodologia das transferências*, que consiste em apoiar-se na dinâmica da natureza, dos gestos de ação, dos animais, das matérias, para, daí, servir a finalidades expressivas, com o intuito de interpretar melhor a natureza humana. A meta é atingir um nível de transposição teatral, fora da interpretação realista.

---

[1] Gaston Bachelard, *L'air et les songes* (Paris: José Corti, 1943), pp. 256-257. [Tradução livre para o português.]

Duas abordagens são possíveis nessa metodologia. A primeira consiste em humanizar um elemento ou um animal, dar-lhe um comportamento, fazer com que tome a palavra, colocá-lo em relação com outros... Fazer o fogo falar é expressar a angústia ou a raiva. Humanizar o ar é realçar a falta de pontos de apoio, o movimento perpétuo, os ritmos indecisos do vento que se movimenta para lá e para cá, sem nunca prender-se a lugar nenhum.

Numa manhã, o mar acorda!
No banheiro, o vento se penteia!
A árvore se veste!
Alguém raivoso bate à porta... é o fogo que chegou!
Quatro árvores se encontram num banco, cumprimentam-se, apertam-se
as mãos e conversam.

Interpretar uma árvore a ponto de fazê-la falar e agir como um personagem humano é comprometer-se em uma transposição poética do personagem. Neste caso, é interessante constatar que o texto pronunciado não pode ser realista; ele é necessariamente transposto. Impõe-se uma escrita da árvore; que utilize, por exemplo, palavras próximas às do teatro do absurdo. O tipo de *transferência* permite descobrir que, no teatro, a própria palavra, assim como os gestos do corpo, devem atingir um certo nível de transposição.

A segunda possibilidade de transferência consiste em inverter o fenômeno. Parte-se do personagem humano, que progressivamente, em certos momentos da interpretação, deixa transparecer os elementos ou os animais que o constituem profundamente. Vejamos, por exemplo, um homem que, procurando alguma coisa em sua carteira, fará surgir o

camundongo que há dentro dele, um outro começará a queimar de raiva ou de amor, etc. Nessas identificações, depois de ter experimentado o maior número possível de dinâmicas naturais ou animais, o ator (ou o autor) está pronto para servir-se dessas experiências, às vezes de modo inconsciente, para alimentar os personagens que deve interpretar (ou escrever), e assim mostrar alguns de seus traços profundos. Ele adquire uma série de referências, ao mesmo tempo muito complexas e precisas, sobre as quais se apoiará.

O principal resultado do trabalho de identificação são os *traçados* que se inscrevem no corpo de cada um, os circuitos físicos depositados no corpo, nos quais circulam paralelamente emoções dramáticas que, assim, encontram seu caminho para se expressar. Essas experiências, que vão do silêncio e da imobilidade ao movimento máximo, passando por numerosas dinâmicas intermediárias, permanecem para sempre gravadas no corpo do ator. E nele vão despertar no momento da interpretação. Quando, às vezes vários anos depois, o ator tiver um texto para interpretar, esse texto fará ressoar o corpo e ele vai encontrar aí uma matéria rica e disponível para a situação expressiva. O ator poderá, então, tomar a palavra com conhecimento de causa. Pois, na verdade, a natureza é nossa primeira linguagem. E o corpo rememora!

## A abordagem pelas artes

### O FUNDO POÉTICO COMUM

De início, nosso trabalho não se apoia num texto, nem em qualquer tipo de teatro referencial, seja oriental, balinês ou outro. Como primeira leitura, temos apenas a vida. É preciso, então, reconhecer essa vida por meio do *corpo mímico*, por meio da *reinterpretação*, a partir da qual a imaginação impele o aluno a outras dimensões e a outras regiões. A partir da reinterpretação psicológica primeira, efetuamos ascensões em direção a diferentes níveis de interpretação, especialmente graças às máscaras. Elas permitem, no segundo ano, chegar aos grandes teatros, que são a commedia dell'arte e a tragédia. Essa ascensão progressiva caracteriza o primeiro ano da Escola.

Paralelamente, uma segunda viagem acontece em profundidade. Ela nos leva ao encontro da vida *essencializada* naquilo que costumo chamar de *fundo poético comum*. Trata-se de uma dimensão abstrata, feita de espaços, de luzes, de cores, de matérias, de sons, que se encontram em cada um de nós. Esses elementos estão depositados em nós, a partir de nossas diversas experiências, de nossas sensações, de tudo aquilo que vimos, escutamos, tocamos, apreciamos. Tudo isso fica em nosso corpo e constitui o fundo comum a partir do qual surgirão impulsos, desejos de criação. É preciso, então, em meu processo pedagógico, atingir esse *fundo poético comum*, para não ficar na vida tal qual ela é, ou tal qual ela surge. Os alunos poderão, assim, ascender novamente rumo a uma criação pessoal.

Quando vemos o mar em movimento, um elemento ou uma matéria, a água, o óleo... estamos diante de movimentos objetivos, que podemos identificar, e que, dentro daquele que observa, trazem sensações semelhantes. Mas existem coisas

que são imóveis e nas quais podemos, no entanto, igualmente reconhecer as dinâmicas. São as cores, as palavras, as arquiteturas. Não podemos ver nem a forma nem o movimento de uma cor, porém a emoção que ela nos dá pode nos colocar em movimento, em *moção*, até mesmo em *emoção*! Buscamos expressar essa emoção particular graças às *mimagens*, por meio de gestos não repertoriados no real.

O processo *mimodinâmico* estabelece os ritmos, os espaços e as forças dos objetos imóveis. Observando a torre Eiffel, cada um pode sentir uma emoção dinâmica e pôr essa emoção em movimento. Trata-se de uma dinâmica ao mesmo tempo de enraizamento, de conexão vertical, de velocidade regressiva, que não terá nada a ver com a tentativa de representação imagética (figuração feita de mímica) desse monumento. Mais do que uma figuração, é uma emoção. O termo emoção significa etimologicamente: "pôr em movimento". De fato, todos os dias, sem sabê-lo, fazemos mímica do mundo que nos cerca. Quando se ama, instintivamente, *faz-se mímica*, em si, do outro. Na Escola, trata-se de projetar, para fora de si mesmo, esse elemento, em vez de mantê-lo dentro, e essa saída é, primeiramente, um reconhecimento, antes de tornar-se, eventualmente, um ato de conhecimento e de criação. O trabalho do poeta, seja ele pintor, escritor ou ator, consiste em deixar-se alimentar por todas essas experiências.

## As cores do arco-íris

Abordamos, primeiro, as cores e as luzes. É estranho constatar que, qualquer que seja o país, a cultura, quando se trata, por exemplo, das cores, os mesmos movimentos aparecem.

Para além das diferenças simbólicas, em todos os lugares do mundo, o fundo poético é o mesmo: azul é o Azul!

**Para um grupo com poucos alunos, menciono diferentes cores e peço para reagirem o mais rápido possível, sem pensar, expressando o movimento interior que lhes chega. Em seguida, tento todas as cores do arco-íris, antes de deixá-los escolher diferentes cores que se encontram na sala de trabalho, a partir das quais eles propõem movimentos. Os espectadores tentam, então, descobrir quais são as cores que eles nos apresentam.**

Existe um tempo, um espaço, um ritmo, uma luz que são justas para cada cor. Descobrimos juntos que, se um movimento dura tempo demais, se vai longe demais, perde sua cor. Por exemplo, os alunos sempre fazem, para o vermelho, movimentos de explosão, mas, a partir do momento em que essa explosão ocorre, a cor desaparece do movimento e se torna luz. O vermelho em sua verdade existe apenas um pouco antes da explosão, na tensão dinâmica muito forte desse instante.

Quando os alunos fazem esse tipo de exercício, fico particularmente atento à qualidade dos movimentos que eles propõem. Observo se esses movimentos surgem de seus corpos, ou se saíram de uma imagem paralela, espécie de cartão postal que procuram ilustrar, ou se, ainda, se trata de um movimento simbólico, representação exterior da cor que tentam nos descrever. Aí, então, é preciso limpar o movimento, eliminar o supérfluo, para levar os alunos, progressivamente, ao fundo do corpo, ao mais próximo possível da cor verdadeira. Inominável!

O trabalho pedagógico consiste em chamar a atenção para os excessos de movimento, sem jamais indicar o que tem de ser feito. Devo deixar uma dúvida no ar: cabe aos alunos descobrir aquilo que o professor já sabe! O pedagogo, enfim, tem de questionar-se o tempo todo, encontrar o frescor e a inocência do olhar, a fim de evitar que qualquer clichê se imponha, por mínimo que seja.

Esse trabalho está a serviço de uma aproximação à poesia, à pintura e à música. A partir da análise das cores, os alunos trabalham, em seguida, de maneira mais completa, em um quadro, em uma pintura. Suas observações de obras de arte, especialmente nos museus, é o ponto de partida de uma tradução *mimodinâmica*. Ainda aqui, não se trata de refazer a ilustração do quadro, nem de explicar como ele é percebido, interpretado, mas de compartilhar, diretamente, o espírito da obra.

É apaixonante constatar a diferença entre o trabalho nas cores isoladas e o nos quadros. Numa obra pictórica, as cores encontram-se deslocadas de sua origem, criando uma dinâmica diferente. O amarelo que se encontra em Van Gogh não se movimenta do mesmo jeito que o amarelo isolado; ele se movimenta como o violeta. Nas obras de Chagall, a contradição é forte entre o alto e o baixo, entre terra e céu. Se os alunos tentarem representar tal obra, têm de desconfiar de uma apresentação que vá isolar cada elemento: de um lado o aspecto terreno, de outro, as personagens flutuando no ar. É a passagem de um ao outro, a maneira de enraizar-se ou de alçar-se, a tensão entre os dois elementos que constituem o essencial da obra de Chagall e que eles têm de nos restituir. Estamos aqui no cerne de um verdadeiro propósito artístico.

Esse trabalho é conduzido coletivamente por um grupo de alunos que, quando o conseguem, embora se movimentem individualmente, fazem parte de um corpo comum. Num outro momento, os que desejam e que têm o sentido da arquitetura, podem chegar até a depurar a obra para, dela, conservar apenas a estrutura. Aí então é possível interpretar estruturas abstratas de diferentes pintores. Em Pollock, o processo é particularmente interessante, pois é preciso observar os quadros pondo-os no chão. Mergulha-se em Pollock, por meio de camadas sucessivas, numa estrutura laminada que nos conduz às regiões as mais profundas e, ao fim, angustiantes, pois, no fundo, não há pontos de apoio!

Adotamos um processo semelhante para a poesia: trabalhamos com as palavras antes de chegar aos textos poéticos, bem como, em música, jogamos com as sonoridades antes de entrar nas obras musicais.

### O CORPO DAS PALAVRAS

As palavras são abordadas pelos verbos, aqueles que trazem a ação, e pelos substantivos, que representam as coisas nomeadas. Considerando a palavra como um organismo vivo, buscamos o *corpo das palavras*. Para isso, é preciso escolher aquelas que oferecem uma real dinâmica corporal. Os verbos prestam-se a isso mais facilmente: pegar, levantar, quebrar, serrar... são ações que alimentam o próprio verbo: "Eu serro" traz, em si, a dinâmica do movimento. Em francês, "a manteiga" (*le beurre*) já está espalhada, enquanto, em inglês (*the butter*), ela nos chega aglutinada, em forma de tablete! De acordo com a língua utilizada, as palavras não têm a mesma aderência ao corpo. Fazemos um longo trabalho a partir das diferentes línguas: francês, inglês, alemão, italiano, japonês, espanhol, etc. Para o verbo "pegar" (*prendre*), por exemplo, os alunos franceses fazem corpo com a coisa que pegam, fechando os dois braços na parte superior do corpo. Não se trata de pegar este ou aquele objeto, mas de pegar em geral, de pegar tudo, até a si mesmo! Para esse mesmo verbo, os alemães dizem *Ich nehme*, e fazem o gesto de aproximar, juntar! Em inglês, *I take*, eles arrancam! Isso mostra, evidentemente, o problema da tradução no âmbito poético. "Pego minha mãe pelo braço" não pode ser traduzido por "junto minha mãe pelo braço", nem por "arranco minha mãe pelo braço". A melhor tradução de um poema me parece ser, então, a *mimodinâmica*, a verdadeira colocação do poema em movimento, que a tradução, apenas por meio de palavras, praticamente não consegue atingir nunca.

ED È SUBITO SERA
*Ognuno sta solo sul cor*
*della terra*
*trafitto da um raggio di sole:*
*ed à subito sera*

ET SOUDAINEMENT LE SOIR
*Chacun est seul sur le coeur*
*de la terre*
*transpercé par un rayon de soleil:*
*et soudainement le soir*[2]

A dinâmica desse poema encontra-se no interior de cada palavra: *sole* é diferente de "*soleil*" (sol), *raggio* é mais enérgico do que "*rayon*" (raio), etc. Cada língua escolhe, naquilo que nomeia, um elemento em particular. Costumamos trabalhar com palavras que se referem à alimentação, pois elas já pertencem ao corpo, principalmente em francês, na tradição rabelaisiana que prefere "sopa" a "caldo". Com os alunos – inclusive os que não falam francês –, todas essas palavras ganham movimento. E, curiosamente, esses acabam compreendendo e falando muito bem a nossa língua, pois se apoiam na dinâmica da palavra. Existe aí um formidável campo de trabalho para o aprendizado das línguas.

---

[2] Salvatore Quasimodo, *La terre incomparable*, trad. Tristan Sauvage & Alain Jouffroy (Paris: Pierre Seghers, 1959). ["E DE REPENTE É NOITE / Cada um está só no coração / da terra / traspassado por um raio de sol: / e de repente é noite." Salvatore Quasimodo, *Poesias*, ed. bilíngue, trad. Geraldo Holanda Cavalcanti (Rio de Janeiro: Record, 1999), pp. 18-19. (N. T.)].

Das palavras, passamos à poesia. Leio para os alunos alguns poemas e eles escolhem um, com o qual sintam vontade de trabalhar. Em pequenos grupos de três ou quatro, vão dar movimento ao poema. O trabalho consiste em encontrar o verdadeiro movimento coletivo, que é outra coisa do que a soma dos movimentos individuais. Proponho poemas de Henri Michaux, de Antonin Artaud, de Francis Ponge, de Eugène Guillevic... cada um trazendo um elemento particular. Fogo, em Artaud; água, em Paul Valéry, quando ele fala do mar, e também em Ponge, quando ele descreve as "gotas d'água que escorrem nos vidros num dia de chuva"... Ou ainda Charles Péguy, em "*la Meuse endormeuse et douce à mon enfance*"... Essas palavras escorregam na planície com a mesma lentidão do rio. Há aí uma aderência às emoções físicas da paisagem.

Apparemment,
Tu ne fais pas de gestes.

Tu es assis là sans bouger,
Tu regardes n'importe quoi,

Mais en toi
Il y a des mouvements qui tendent

Dans une espèce de sphère
A saisir, à pénétrer,

A donner corps
A je ne sais quels flottements

Qui peu à peu deviennent des mots,
Des bouts de phrase,

Un rythme s'y met
Et tu acquiers un bien[3]

Quando fazemos um "mercado dos poetas", cada aluno traz um poema de que gosta, apresenta-o em sua língua original e fazemos a mesma coisa: constituem-se grupos para entrar no texto, não importa a língua em que tenha sido proposto. Isso nos permitiu descobrir vários poetas estrangeiros, entre eles os nórdicos, pouco conhecidos na França. Muitos alunos que nunca liam poesia, depois dessa experiência na escola, começam a se interessar. A poesia é, para mim, o maior dos alimentos.

### A MÚSICA COMO PARCEIRA

A abordagem dos sons e da música faz parte do mesmo processo. Trabalhamos a partir de diferentes sons e, depois, com obras musicais de Bartók, Bach, Satie, Stravinski, Miles Davis... Tudo aquilo que não se vê na música nós visualizamos como se fosse matéria, um organismo em movimento. Entramos em seu espaço, nós a agitamos, a puxamos, lutamos com ela. Para reconhecê-la, nós a incorporamos. Peço aos alunos que reconheçam os movimentos internos da música: quando a música se reúne, ao ficar espiral, explodir, cair... Isso não significa absolutamente uma interpretação, que é de outro âmbito. Podemos jogar totalmente *contra* Bartók, ter um ponto de vista, uma opinião, um esclarecimento, uma interpretação pessoal diferente, dependendo da personalidade, da época, da cultura, mas, antes de jogar contra, é preciso jogar *com*.

---

[3] Eugène Guillevic, "Le sorti des mots", em *Art poétique* (Paris: Gallimard/ NRF, 1989). ["Aparentemente, / Você não faz gestos. / Você está ali sentado, imóvel, / Você olha qualquer coisa, / Mas em você / Há movimentos que tendem / Numa espécie de esfera / A apreender, a penetrar, / A dar corpo / A não sei que flutuações / Que pouco a pouco se tornam palavras, / Pedaços de frase, / Então surge um ritmo / E você adquire um bem." (Tradução livre para o português.)]

A *Lição para Bartók* é muito estruturada. Divide-se em vários momentos. Na escuta da obra, convém, primeiro, visualizar o que acontece no espaço. Tentamos, em seguida, *tocar* os sons que se deslocam; depois pesquisamos para ver se os sons nos empurram, nos puxam, ou se nós é que os empurramos ou que os puxamos. Enfim, vamos pouco a pouco entrando em *aderência* com eles. É só a partir dessa aderência que é possível escolher um ponto de vista, estar *a favor*, *contra*, ou *com*. Quer dizer, estabelecer uma relação de jogo, pois o objetivo é sempre o de jogar com a música, como faríamos com um personagem, para evitar que ela seja apenas ilustrativa da interpretação ou preencha os vazios, como é muito comum fazer-se em teatro.

Essas distintas abordagens *mimodramáticas* são essenciais para o enriquecimento da interpretação do ator. Quando o ator levanta um braço, o público tem de receber um ritmo, um som, uma luz, uma cor. A dificuldade pedagógica é a de ter o olhar suficientemente treinado para discernir, entre diferentes gestos propostos, qual expõe o gesto explicativo, o formal, ou o poético justo. Pouco a pouco, os próprios alunos chegam a ter um olhar sutil sobre as nuances dos gestos. Na realidade, o público deveria ter esse mesmo olhar... então descobriria riquezas desconhecidas. Mas o comum é oferecer-lhe tamanha quantidade de banalidades, que isso se torna praticamente impossível. A formação do olhar é tão importante quanto a formação da criatividade. De nada serve oferecer um bom vinho àqueles que não podem apreciá-lo! É o que chamo de cultura: poder realmente apreciar as coisas.

## Máscaras e contramáscaras

### Os níveis de jogo / interpretação

A máscara neutra é uma máscara única, é a Máscara de todas as máscaras. Depois de tê-la experimentado, abordamos toda espécie de máscaras outras, as mais diversas possíveis, que reunimos sob o termo genérico de "máscaras expressivas". Se máscara neutra existe apenas uma, há uma infinidade de máscaras expressivas. Quer fabricadas pelos próprios alunos, quer já existentes, essas máscaras trazem consigo um nível de interpretação, ou melhor, elas o impõem. Interpretar com uma máscara expressiva é alcançar uma dimensão essencial do jogo teatral, envolver o corpo inteiro, sentir a intensidade de uma emoção e de uma expressão que, mais uma vez, vai servir como referência para o ator.

A máscara expressiva faz surgir as grandes linhas de um personagem. Ela estrutura e simplifica a interpretação, pois incumbe ao corpo atitudes essenciais. Ela depura sua interpretação, filtra as complexidades do olhar psicológico, impõe *atitudes piloto* ao conjunto do corpo. Ainda que seja muito sutil, a interpretação com a máscara expressiva sempre se apoia numa estrutura de base, inexistente na interpretação sem máscara. Eis por que esse trabalho é indispensável à formação do ator. Qualquer que seja sua forma, todo teatro aproveitará muito da experiência do ator que tiver interpretado com a máscara. Nisto, o ensino não funciona diretamente, mas "por tabela", como acontece com certos treinamentos esportivos. Para termos um bom arremessador de peso, é preciso fazer com que ele corra; para formarmos um bom judoca, é preciso fazer com que ele pratique musculação. Tal recurso também se faz necessário no campo do teatro. Toda a Escola é indireta, nunca nos dirigimos em linha reta aonde queremos que os alunos cheguem. Se alguém me diz: "Gostaria de ser clown", eu o aconselho a fazer máscara neutra, fazer coro. Se ele for clown, isso ficará claro!

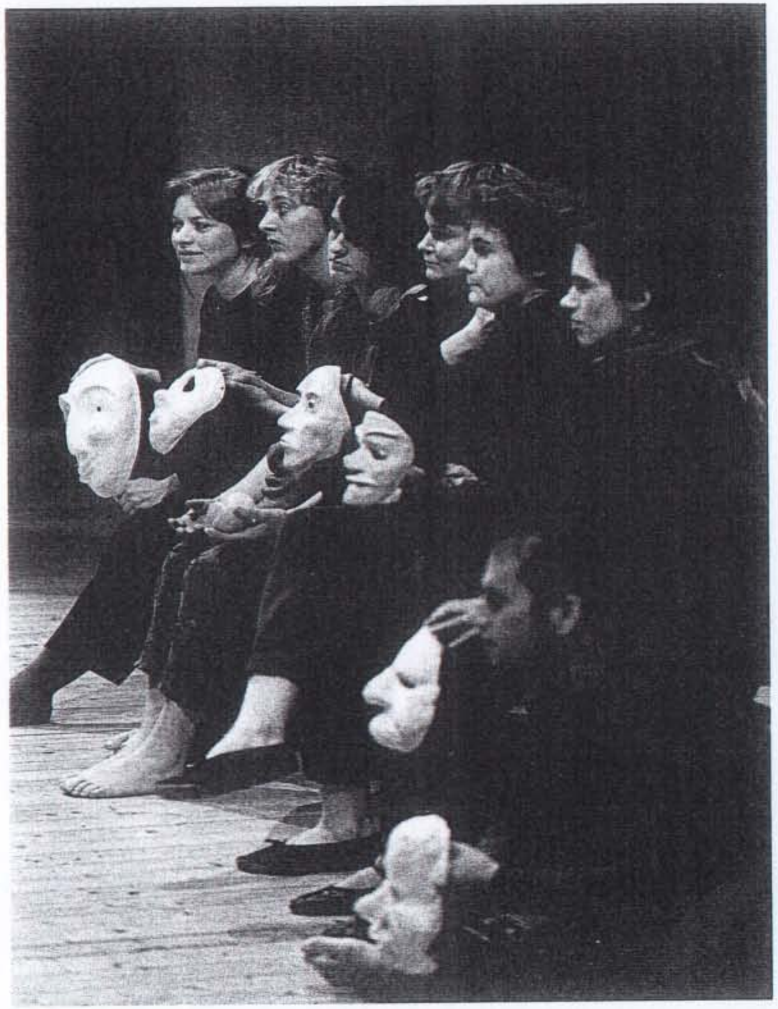
A noção de *máscara expressiva* abrange a das *máscaras larvárias*, das *máscaras-tipo*, enfim das *máscaras utilitárias*, que, *a priori*, não são feitas para o teatro.

Ao fazermos um "mercado de máscaras", cada aluno realiza uma máscara que testamos juntos. Nessa primeira fase, peço aos alunos para não colocar as próprias máscaras. É preferível experimentar, antes, as dos outros, manterem-se distanciados de sua realização, para ver, de fora, sua máscara em movimento. Algumas máscaras são, às vezes, muito bonitas, mas isso não basta. Uma boa máscara de teatro tem de poder mudar de expressão seguindo os movimentos do corpo do ator. Meu objetivo é que cheguem a criar uma máscara que realmente *se mexa*.

As confecções iniciais apontam vários erros, interessantes para o aprendizado. Frequentemente, no momento da criação das primeiras máscaras, os alunos põem o rosto no gesso ou então fazem uma máscara exatamente com as dimensões de seu próprio rosto. Mas já dissemos que a interpretação com máscara necessita de uma distância, indispensável, entre a máscara e o rosto do ator. É preciso, para isso, que a máscara seja maior (ou menor) do que o rosto. Uma máscara expressiva feita na dimensão exata do rosto do ator ou, pior, que lhe cole no rosto é impraticável. É uma máscara morta!

De nada adianta contemplar durante horas, sabe-se lá com que concentração mística, uma máscara, antes de interpretá-la. É preciso dar-lhe uns trancos. Tentamos, muito rapidamente, colocá-la em diversas situações: "ela está contente", "está triste", "está enciumada", "ela é esportiva". Provocando a máscara em várias direções, buscamos descobrir se ela responde ou não. Só começamos verdadeiramente a conhecer a máscara quando ela resiste ao tranco! Logicamente, uma mesma máscara não responde a todas as provocações, e só algumas situações podem revelá-la. O "mercado das máscaras" permite livrar-se do supérfluo no campo de trabalho. Depois disso, trago as *máscaras expressivas*, que representam tipos, personagens muito particulares. Os alunos tentam chegar o mais próximo possível desses personagens, entrar na máscara, sem nunca fazer caretas por debaixo, sem imitá-la, exteriormente, sem se olhar num espelho. Entrar numa máscara é sentir o que a faz nascer, encontrar o fundo da máscara, buscar aquilo em que, no íntimo, ela ressoa. Depois disso será possível interpretá-la, vindo de dentro. À diferença das meias-máscaras da commedia dell'arte, as máscaras expressivas são máscaras inteiras, com as quais o ator não fala. Elas representam tipos frequentemente inspirados na vida cotidiana. Amleto Sartori inspirava-se nos rostos das pessoas da rua e dos professores da Universidade de Pádua. Inspirava-se também, como quer uma certa tradição, em personagens da vida política. Essas máscaras podem ser um pouco ofensivas, mas não são caricaturas. O que importa é que possam manifestar, a partir do momento em que as interpretamos, uma complexidade de sentimentos. Uma máscara que só represente a expressão congelada do momento, a de um sorriso permanente, por exemplo, não pode ficar muito tempo em cena; só pode fazer uma passagem. Uma boa máscara expressiva tem de poder mudar, ficar triste, alegre, feliz, sem nunca ficar definitivamente congelada na expressão de um instante. Esta é uma das maiores dificuldades para a sua confecção.

A máscara expressiva pode ser abordada em dois apoios. Ao se considerar, por exemplo, a máscara chamada do "jesuíta", da qual uma parte do rosto, desigual, é mais forte do que a outra, ela pode ser interpretada, de um lado, sentindo-se "jesuíta", buscando a psicologia do personagem, o que leva a determinado comportamento, a movimentos corporais particulares de onde surge uma certa *forma*. Do outro lado, podemos nos deixar levar pela própria forma, tal como proposta pela estrutura da máscara. Esta se torna, então, como um veículo, arrastando todo o corpo no espaço, em movimentos específicos, que dão vida ao personagem. Nosso "jesuíta" nunca ataca de frente: ele, primeiro, segue as linhas oblíquas e as cur-



*O mercado das máscaras.*

vas propostas pela máscara; em seguida, cede a sentimentos e emoções que acompanham esses movimentos. O personagem nasce, assim, da forma.

### ENTRAR NA FORMA

Essa maneira de entrar na forma, encontramo-la mais particularmente nas *máscaras larvárias*. Descobertas nos anos 1960, no carnaval de Basileia, na Suíça, são grandes máscaras simples que ainda não chegaram a definir-se num verdadeiro rosto humano. Elas têm, apenas, ou um nariz grande, ou uma forma de bola, ou parecem uma ferramenta de impacto ou de corte. Nós as trabalhamos em duas direções.

A primeira é em direção a *personagens* e *situações*, caricaturados, um pouco à maneira de certos desenhos humorísticos. As máscaras vestem-se com figurinos verdadeiros, chapéus... como na vida comum, e exploramos diversas situações realistas, que transpomos para o nível das máscaras. Na outra direção, buscamos a *animalidade* ou a dimensão *fantástica* da máscara.

> **São seres vindos de fora, que foram capturados, cujas reações vamos testar. Personagens realistas, em aventais brancos, sem máscaras, vão conduzir os testes: fazem as máscaras andar, cutucam-nas com um bastão, assustam-nas... e observam suas reações.**

Essa pesquisa leva à descoberta de uma população indefinida, desconhecida, bizarra. Essa exploração do corpo inacabado, necessariamente diferente, provoca o imaginário.

Expandimos nossas explorações para as *máscaras utilitárias*: máscaras de hóquei no gelo, de soldadores, de

*Jacques Lecoq com a máscara de "jesuíta".*

esquiadores, etc. Todas essas são máscaras de proteção: para proteger-se do frio, do fogo, da luz, do vento. Também são máscaras de disfarce, que favorecem uma atmosfera de espionagem, de armações clandestinas, a face oculta das coisas. É preciso, no entanto, prestar atenção, pois, mesmo que numerosos objetos possam servir para a confecção de máscaras, nem todas podem ser utilizadas como tal. Uma panela na cabeça, um escorredor de macarrão não passam de "máscaras quebra-galho". Nesse campo de exploração das máscaras, onde numerosas abordagens são possíveis, busco sempre a verdadeira máscara de teatro, aquela que traz uma humanidade, impõe uma transposição e possibilita um certo nível de interpretação.

Após ter conduzido essa primeira experiência da interpretação com máscara, proponho que se faça exatamente o inverso do que, aparentemente, a máscara sugere. Por exemplo: uma máscara que ofereça evidentemente a expressão de um "imbecil" será, primeiro, interpretada como tal. O personagem será de preferência idiota, tímido, atrapalhado. Em seguida, consideramos o personagem como um sábio, genial, seguro de si, surpreendentemente inteligente. O ator interpreta, então, o que chamamos de contramáscara, fazendo aparecer um segundo personagem por trás da mesma máscara, trazendo uma profundidade bem mais interessante. Descobrimos, assim, que as pessoas não têm, necessariamente, o rosto daquilo que são e que há um traço marcante para cada personagem. Uma terceira etapa pode ser atingida com certas máscaras: interpretar, num mesmo personagem, a máscara e a contramáscara ao mesmo tempo.

*Máscaras larvárias.*

Diferente da máscara neutra, a máscara expressiva dá, a partir dos mesmos temas, acesso ao que chamo de *derivações* dos personagens. Quando, utilizando uma máscara neutra, um homem e uma mulher se encontram, sua relação é essencial, direta. Não segue nenhum traçado oblíquo ou alterado. O homem e a mulher se veem, avançam um para o outro, em linha reta, nenhum obstáculo vem perturbar-lhes a relação. Com a máscara expressiva, o mesmo tema pode transformar-se em:

> **O homem e a mulher se encontram... no correio! Ele vem buscar selos, e ela os vende.**

É a mesma situação, os sentimentos são idênticos, mas os personagens não podem seguir uma linha reta. Surgem, então, todas as derivações dramáticas: eles se veem... e vão; andam de lado; um se aproxima, o outro recusa, etc. Esse tema poderia, obviamente, ser interpretado sem máscaras. Mas isso não permitiria expandir a interpretação, destacá-la, eliminar os detalhes em benefício do grande circuito das atitudes. Não é o tema que importa, mas o modo de interpretar e o nível de transposição atingido. Com a máscara, os gestos aumentam ou diminuem. O olhar, que tanta importância tem no jogo psicológico, é substituído pela cabeça e pelas mãos, que, a partir de então, adquirem uma importância muito grande. É por isso que o emprego de objetos reais enriquece muito a interpretação das máscaras expressivas.

É necessário observar que as máscaras, tais como as vislumbro, nada têm a ver com certas máscaras simbólicas da dança-teatro do Oriente, que tem gestos codificados, muito

precisos. A dimensão simbólica é uma dimensão importante do teatro, mas vem depois do nosso trabalho: não se podem realizar gestos simbólicos codificados sem alimentá-los daquilo que compõe a vida. Algumas das grandes máscaras orientais são as de Bali, embora lá sejam interpretadas de maneira pantomímica. Nós as interpretamos diferentemente, como certas máscaras africanas que às vezes utilizamos, mas sem buscar-lhes a dimensão simbólica original. Na verdade, as maiores máscaras são as do nô japonês: um movimento muito leve da cabeça para baixo é o suficiente para cerrar as pálpebras e mudar, de fora para dentro, o olhar!

## Os personagens

### Estados, paixões, sentimentos

Todo o trabalho cumprido no primeiro ano tende a um objetivo maior: culminar na interpretação do *personagem*. Como acolheram um elemento, uma cor, um inseto, os alunos deverão estar aptos a acolher um personagem, ainda que esse processo seja mais difícil. Quando abordamos os personagens, meu maior temor é o do voltar-se para o personagem, quer dizer, quando os alunos falam de si mesmos, sem uma verdadeira interpretação. Se o personagem e a pessoa forem apenas um, a interpretação não existe. Se essa osmose funciona nos *closes* do cinema psicológico, a interpretação teatral deve transportar a imagem até o espectador. Há uma grande diferença entre atores que expressam sua própria vida e os que realmente interpretam. Para isso, a máscara terá tido uma grande importância. Os alunos terão aprendido a interpretar outra coisa que não eles mesmos, não deixando de implicar-se intensamente nisso. Não interpretam a *si* mesmos, interpretam *consigo* mesmos! Eis aí toda a ambiguidade do trabalho do ator.

Para evitar o fenômeno da osmose e para servir de apoio a este *mais além* que desejamos, servimo-nos muito de animais. Cada personagem pode ser identificado, em parte, com um ou vários animais. Se um personagem está baseado na presunção do peru, será preciso assegurar-se de que o peru esteja efetivamente presente na interpretação do ator. Não há uma identificação total entre ator e personagem, mas uma relação sempre triangular, neste caso, o peru, o ator e o personagem!

Começo pedindo a cada aluno que proponha um primeiro personagem, livremente inspirado em alguma observação feita na rua ou entre as pessoas de seu convívio. Basta divertir-se tentando ser uma outra pessoa. Buscamos, primeiro, definir o *caráter* desse personagem. O caráter não são as paixões do personagem, nem os estados de espírito que o animam, nem mesmo as situações nas quais se encontra: são as *linhas de força* que o definem. Elas têm de poder ser expressas em três palavras. Tal personagem será: "orgulhoso, generoso e colérico". Fazendo isso, simplificamos ao máximo a definição que estabelece uma estrutura de base que permite ao ator interpretar. Com três bastões, podemos construir um primeiro espaço: a cabana já é uma casa! Dois elementos não bastariam, pois o equilíbrio seria instável. Para a arquitetura, seja a do personagem ou a da casa, o tripé é indispensável. Quando os três elementos tiverem sido definidos, podemos então buscar

todas as nuances: "ele é orgulhoso, mas altivo"; "ele é colérico, mas gentil". Progressivamente, os atores trazem suas próprias nuances, sua própria complexidade, e assim seu personagem constrói-se sobre pontos de apoio sólidos e uma estrutura clara.

Os alunos chegam na aula com seu personagem, caracterizados. Alguns já saem de casa nos personagens, a tal ponto que algumas vezes não os reconhecemos, de tanto que se transformaram fisicamente. Nós os recebemos, então, como a alunos novos: eles acompanham a aula de movimento ou de acrobacia, mas em seus personagens. É ao mesmo tempo engraçado e muito cansativo; é por isso que, então, decidimos, entre nós, por meio de um sinal, quando parar de interpretar, para relaxar antes de recomeçar. Pois, quer queira quer não, o personagem tende sempre a colar na pessoa. Vale lembrar que os alunos improvisam seu próprio texto, e que não têm a distância necessária que um texto escrito por um autor oferece. É por isso que insisto para que apresentem um verdadeiro personagem de teatro, quer dizer, um personagem *saído* da vida, não um personagem da vida! A diferença é delicada mas essencial.

Quando eles se apresentam, um por um, diante dos outros, perguntamos sobre sua identidade: nome, idade, estado civil, sua origem, seu trabalho... e eles devem poder responder. Depois disso, nós os colocamos *em situação*, para que seu caráter se revele. Pois, por certo, não existe personagem sem situação. Apenas a situação lhe permite revelar-se. "Faça-nos viver!", pedem os *Seis personagens à procura de um autor,* de Pirandello. "Se sou avarento, peça-me dinheiro!", poderia dizer Harpagão!

Para observar como eles se comportam, agrupo os alunos/personagens em grandes "famílias" (os dos escritórios, os das fábricas, os das universidades...).

Do ponto de vista dramático, sempre surge uma distância interessante entre o que dizem os personagens ao responder às perguntas e o que realmente fazem, numa dada situação. Ninguém nunca faz exatamente o que diz. Colocamos o personagem em situações da vida em família, de seu meio de trabalho, de férias ou quando precisa recepcionar alguém. Nós o dispomos, primeiro, em seu próprio meio, antes de lhe propor situações que o tirem do contexto, ou situações acidentais que o revelem de outro modo, a si próprio e aos espectadores. *A pane do elevador* ou *O descarrilamento do trem* estabelecem, na urgência, uma relação entre pessoas que jamais teriam se encontrado. *A reunião dos condôminos* também é muito rica de humanidade.

> Num prédio, acabam de chegar novos moradores. Decidem convidar seus vizinhos para conhecê-los. Chegam progressivamente os de cima, os de baixo, os que moram ao lado... Durante a conversa, alguns descobrem que trabalham na mesma área que outros, mas não no mesmo local... Acaba-se por descobrir que alguns são empregados e outros diretores da mesma empresa. Constrangimento!

Nesse tipo de situação, os personagens revelam-se: alguns, tímidos, são capazes de uma autoridade terrível, assumem o comando sempre de modo surpreendente. Tal abordagem evidencia o personagem escondido em cada personagem, este outro – oposto –, que um conflito ou uma situação excepcional faz surgir. Descoberta importante para o ator.

Vi, algumas vezes, alunos sustentarem personagens que não os deixavam mais. Para lutar contra esse perigo, nunca ficamos muito tempo com um mesmo personagem. Passamos rapidamente de um a outro, um pouco como aqueles grandes atores de cinema que podem falar besteiras nos bastidores, depois entram imediatamente em seu personagem para uma tomada e, em seguida, voltam à sua conversa.

Depois que trabalharam um primeiro personagem, peço aos alunos que escolham um segundo, o mais distante possível do primeiro. De modo geral, eles apresentam alternativamente um personagem em flexão e outro em extensão: um personagem de tipo popular, descontraído, mais livre; e um mais tímido, vestido de maneira clássica, com atitudes mais formais. Essas variações tornam-se ainda mais interessantes quando surgem sem que nenhuma instrução lhes seja imposta. Esse segundo personagem é trabalhado de maneira diferente. Nós o questionamos fisicamente. Pergunto quais são "os que gostam de ser vistos", "os que não são vistos", "os que acham que são vistos", "os que foram vistos mas que não são mais", "os que sabem aonde vão (os programados)", "os que não sabem aonde vão", etc. Depos disso, posso ser ainda mais preciso: "os que vão ao futebol", "os que vão dançar sábado à noite", "os que vão ao museu", "os que vão ao *sex-shop*". Observamos os personagens em diferentes situações, ou, melhor ainda, observamos suas reações quando saem dessas situações. Tentamos determinar os lugares, ou os meios, mais favoráveis para que os personagens se revelem.

Tais situações de interpretação levam a uma análise técnica, etapa necessária para a construção do personagem.

Colocamos em evidência a relação que ele estabelece com o espaço: há aqueles que são "puxados para trás", os que são "empurrados para a frente", etc.

Uma terceira etapa me leva a pedir-lhes que escolham dois outros personagens, muito diferentes e complementares um do outro, que um mesmo ator terá, agora, de fazer com que vivam juntos. Trata-se de uma cena de perseguição, de espera, de procura, em volta de um biombo.

**No palco encontra-se um biombo com dois painéis, desenhando, na frente, um espaço aberto; e, atrás, um escondido. Chega um primeiro personagem, que procura por um outro, chama-o, não o encontra, vai checar atrás... Muito rapidamente, com a ajuda de um elemento do figurino ou com um acessório, o ator muda de personagem e reaparece, interpretando o outro, perseguido pelo primeiro.**

Os alunos devem desenvolver esse tema por todos os meios imagináveis. Trata-se de interpretar a ilusão e a multiplicidade dos personagens, a mudança de figurino, de acessórios, de voz; de apresentar os personagens de costas, de frente... O ideal seria fazer com que o público visse, em determinado momento, os dois juntos!

## Restrições de estilo

Essas improvisações são exploradas em aula coletiva e, depois, os alunos trabalham com as mesmas propostas em *autocursos*. Organizo "companhias" de cinco atores e peço que interpretem dez personagens. Aí tudo é possível: desdobramento de vozes, de imagens, a multiplicação dos biombos... *O hotel da livre troca* é um tema muito estimulante: temos aí as portas que batem, os armários onde as pessoas se escondem, confusões de todo tipo. Tocamos, ao mesmo tempo, na virtuosidade e no prazer da interpretação (do jogo), que, para mim, são dimensões importantes do ator. Sendo a ideia pedagógica, tanto nesse exercício como nos anteriores, sempre a de obrigar o aluno a interpretar um personagem, ou vários, o mais distante possível de si mesmo.

Termino a abordagem dos personagens pedindo a um grupo de atores, organizado em "companhia", para que faça uma cena com cenário, figurino, objetos, e numerosos personagens. Como eles tendem a se espalhar pelo espaço, coloco uma *restrição*: só podem utilizar um espaço muito reduzido, de dois metros por um. Nesse tablado pequeno, limitado, eles têm de tornar vivos os maiores espaços possíveis.

**Perdidas numa imensa floresta, duas pessoas estão se procurando; uma não sabe onde a outra está, mas depois acabam se encontrando. Elas podem, fisicamente, estar a cinquenta centímetros uma da outra, mas, teatralmente, a várias centenas de metros; chamar-se desde um vale até as alturas de uma colina, mas estando, realmente, uma de costas para a outra.**

Esse tema é feito a dois, depois a três, quatro ou cinco atores, sendo o limite de sete, em dois metros quadrados. Esse exercício se insere na tradição do *cabaret*, que facilita a invenção de formas teatrais, impondo restrições muito grandes de espaço. Eu me lembro de um *western* completo, com cavalos, perseguições, brigas, *saloon*... feito com maestria no minúsculo tablado do *La Rose Rouge*, célebre cabaré parisiense do pós-guerra! Mas, sobretudo, terminamos o trabalho com os personagens lembrando que o teatro deve ser sempre um jogo. É preciso divertir-se, e a Escola é uma escola feliz. Não devemos interrogar-nos com angústia qual a maneira mais, ou menos, correta de entrar em cena: basta entrar com prazer!

# 2. Técnica dos movimentos

A *técnica dos movimentos* constitui o segundo eixo da minha pedagogia. Aqui vou expô-la de maneira independente, mesmo que, na prática, ela sempre esteja extremamente ligada à interpretação. Ao longo de todo o percurso dos alunos, ela acompanha a improvisação e sua criação pessoal. Ela vem como preparação, como um apoio ou um prolongamento dos diferentes componentes do aprendizado. A *técnica dos movimentos* reúne três aspectos distintos: de um lado, a *preparação corporal e vocal*; de outro, a *acrobacia dramática*; e, por fim, a *análise dos movimentos*, que, no segundo ano, se transforma em *técnicas aplicadas* aos diferentes territórios dramáticos.

## Preparação corporal e vocal

### DAR SENTIDO AO MOVIMENTO

O estudo da anatomia do corpo humano serviu-me para desenvolver uma preparação corporal analítica, com vistas à expressão, pondo em jogo separadamente cada parte do corpo: os pés, as pernas, o quadril, o peito, os ombros, o pescoço, a cabeça, os braços, as mãos, para disso apreender seu teor dramático. Constatei que, quando movimento, por exemplo, a cabeça, em direções puramente geométricas, para o lado, para a frente, para trás... “ouço, olho, sinto medo!”. No teatro, realizar um movimento nunca é um ato mecânico, mas um gesto *justificado*. E pode ser ou por uma indicação, ou por uma ação ou, ainda, por um acontecimento interno. Levanto um braço para indicar um espaço ou um lugar, para pegar um objeto numa estante ou, até, porque sinto em mim alguma coisa que me faz levantá-lo. A *indicação*, a *ação*, o *estado* são três maneiras de justificar um movimento. Correspondem às três grandes orientações teatrais: a indicação está próxima da pantomima, a ação está do lado da commedia dell’arte, e o estado nos leva ao drama. Qualquer que seja o gesto que o ator realiza, tal gesto se insere numa relação com o espaço que o cerca e faz nascer nele um estado emotivo particular. Uma vez ainda, o espaço do fora se reflete no espaço do dentro. O mundo “imita-se” em mim, e me nomeia!

A *preparação corporal* não visa a alcançar um modelo corporal nem a impor formas teatrais preexistentes. Ela deve ajudar cada um a atingir a plenitude do movimento justo, sem que o corpo esteja “em demasia”, sem que ele parasite aquilo que deve transportar. Ela se apoia, então, primeiramente, numa *ginástica dramática*, na qual cada gesto, atitude ou movimento é *justificado*. Emprego exercícios elementares, como balançar os braços, flexões anteriores ou flexões laterais do tronco, divisão do peso nas pernas, enfim, uma boa quantidade de exercícios geralmente utilizados na maioria dos aquecimentos corporais, mas dando-lhes um *sentido*.

**Em extensão, com os braços levantados, uma queda do tronco leva a uma flexão do corpo; depois, revertendo o movimento, a um retorno à posição inicial.**

Realizar esse movimento, seguindo uma progressão precisa, é exemplar daquilo que fazemos com o conjunto da *ginástica dramática*. Começamos por realizá-lo de uma maneira mecânica, simples, para descobrirmos seu percurso. Tentamos, em seguida, ampliar o movimento para ir até seus limites, realizando-o no maior espaço possível. Num terceiro tempo, concentramo-nos particularmente em dois momentos importantes do movimento, para daí descobrir a dinâmica dramática: de um lado, o momento do início, em extensão, pouco antes de o tronco ser levado pela queda; de outro lado, aquilo que marca o fim do movimento, o retorno do tronco e dos braços à posição vertical, quando o corpo se encontra novamente em extensão e quando o movimento vai morrer, imperceptivelmente, na imobilidade.

Esses dois momentos, que seguem e precedem a atitude de extensão, trazem um estado dramático forte. A suspensão que precede a partida insere-se na dinâmica do risco, da queda, e traz um sentimento de angústia, que surge de maneira muito evidente. Inversamente, a suspensão do retorno insere-se na dinâmica da aterrissagem, do retorno à calma, da abordagem progressiva em direção à imobilidade e à serenidade.

Em seguida colocamos em jogo a respiração. O movimento é realizado na expiração completa, no ir e vir, com a inspiração intervindo apenas na atitude imóvel da extensão, em apneia alta. A partir desse controle da respiração, começo a sugerir imagens paralelas, que fazem entrar o movimento em sua dimensão dramática. O aluno imagina-se, então, sempre com o mesmo movimento, diante do mar, harmonizando-se com o ritmo das ondas. Isso pode fazer pensar numa bolinha lançada no ar que cai, com essa fascinação do começo e do fim do movimento: qual é este instante de imobilidade entre o subir e o descer? A bolinha fica suspensa no ar? De que modo? Num movimento desse tipo, no instante preciso da suspensão, o teatro aparece. Antes, não passa de esporte! Todos aqueles que viram Nijinski dançar contam que ele ficava suspenso no ar. Mas como?

A *ginástica dramática* é acompanhada de uma dimensão vocal, pois seria absurdo querer separar voz e corpo. Cada gesto possui uma sonoridade, uma voz, e tento fazer com que os alunos a descubram. A emissão de uma voz no espaço é da mesma natureza que a realização de um gesto: como lanço um disco num estádio, lanço minha voz no espaço, tento atingir um objetivo, dirijo-me a alguém a uma certa distância. Tanto nas ondas do mar, como nos saltos de uma bola ou em qualquer outro movimento, gesto, respiração e voz são realizados juntos. No movimento, podem ser lançados um som, uma palavra, uma frase, uma sequência poética ou um texto dramático.

A abordagem analítica dos movimentos do corpo humano pede, da parte do pedagogo, um conhecimento objetivo da anatomia. Quantos erros, geralmente extremamente perigosos para os atores, foram ou ainda são cometidos por professores que nada conhecem do corpo humano! Alguns, sem

medir as consequências, pedem aos atores para que atinjam limites extremos do movimento. É, na verdade, sua própria angústia do limite que eles impõem a seus alunos, às vezes com uma dimensão perversa, até mesmo sádica. Confundem o prazer da interpretação com a angústia do exercício! O que pode ser aceitável na aventura de um artista é inadmissível do ponto de vista pedagógico.

Minha concepção da preparação corporal contradiz, em parte, numerosos métodos de movimento propostos aos atores. Na maioria das vezes, trata-se de ginástica, direi, "de consolação", cujo principal objetivo é fazer bem àquele que a pratica. Os diversos métodos de relaxamento ou de bem-estar que invadem os cursos de formação teatral podem, eventualmente, servir para acalmar algumas angústias ou para restabelecer um certo equilíbrio interior da pessoa, mas nunca dizem respeito à relação com a interpretação. No entanto, o único real equilíbrio interior, para um ator, é a interpretação!

Recuso o aspecto consolador, que incita o professor a ser, de todas as maneiras, querido de seus alunos. Esse processo é demagógico. Peguem um intelectual ingênuo, faça-o fazer qualquer coisa no chão, respirando, ao som de uma música doce e ele ficará feliz. Na maioria dos casos, isso é complacência. Marchamos, lado a lado, sob a bandeira da complacência!

Uma ginástica estritamente esportiva também é insuficiente para o ator. Conheci atores extremamente duros na sala de ginástica que, no entanto, se movimentavam maravilhosamente no palco, e outros muito flexíveis no treino mas incapazes de fazer surgir uma ilusão. Uns tinham talento de ator, outros não!

Outra inutilidade está na aprendizagem precoce dos gestos formais que pertencem a estilos ou a códigos oriundos de teatros consagrados, como os do Oriente, por exemplo, ou da dança clássica. Esses gestos formais, assim nascidos de uma prática insuficiente, criam, no corpo do ator, circuitos físicos que, em seguida, são muito difíceis de serem justificados, especialmente pelos jovens atores. Conservam, na maioria dos casos, apenas uma forma estetizante. A rigor, a esgrima, o *tai chi*, a equitação... podem ser técnicas de apoio ou de mudança de hábitos corporais, mas nunca podem substituir uma real educação do corpo do ator que vive o mundo da ilusão.

Enfim, os exercícios de dinâmica de grupo – tomar-se pelas mãos antes de entrar em cena – são simpáticos para o grupo. Não para a trupe! Vários diretores, sempre muito inteligentes, mas sem nenhum conhecimento real das práticas corporais, eles mesmos, às vezes, com pouca relação com o próprio corpo, ficam presos a esse tipo de exercício. São mais atraídos pelo "significado" do movimento do que pela própria ação. Ouço dizer que, na Austrália, o ator teria um "guru"; que nos Estados Unidos ele seria acompanhado por um "psi". Na Itália, ele entra em cena e interpreta! Compartilho desta última concepção.

## Acrobacia dramática

### Nos limites do corpo

Os movimentos acrobáticos são aparentemente gratuitos. Eles não "servem" para nada, a não ser para interpretar. São os primeiros movimentos naturais da infância. Uma criança

sai em parafuso do corpo da mãe; antes de se arrastar ou de caminhar, seus primeiros contatos com o chão se dão a partir de um movimento de cabeça que a impulsiona em cambalhota lateral. Meu objetivo consiste em fazer o ator reencontrar essa liberdade de movimento, predominante na criança antes que a vida social lhe imponha outros comportamentos, mais convenientes.

A *acrobacia dramática* começa por piruetas e cambalhotas, cuja dificuldade aumenta, progressivamente, para transformar-se em saltos pela janela, depois em saltos mortais, tentanto liberar o ator, o quanto possível, da gravidade. Trabalhamos, ao mesmo tempo, a flexibilidade, a força, o equilíbrio (nas mãos, na cabeça, nos ombros...), a leveza (todos os saltos), sem nunca esquecer, ainda aqui, a justificativa dramática do movimento. Uma cambalhota pode ser acidental – eu topo com um obstáculo, caio e saio rolando –, como pode ser um elemento de transposição da interpretação: "Arlequim põe-se a rir, chegando a dar uma cambalhota"! Por meio do jogo acrobático, o ator atinge um limite de expressão dramática. É por isso que trabalhamos a acrobacia dramática durante dois anos inteiros, adaptando-a no segundo ano para os territórios dramáticos que são explorados. Existe, também, uma acrobacia "bufonesca" particularmente interessante, feita de quedas no chão, às vezes violentas, pirâmides catastróficas que desmoronam, sendo possíveis graças aos figurinos bem almofadados de certos bufões.

O *malabarismo* é complementar à abordagem acrobática. Começa com uma bolinha, depois duas, três, quatro, cinco ou mais... mas, principalmente, ele continua com objetos da vida cotidiana, pratos, copos, e se integra, para terminar numa sequência de interpretação dramatizada (o restaurante, a loja...). Em seguida, surgem as *lutas*: dar e receber uma bofetada, um pontapé, puxões de cabelos, torcer o nariz, começar uma briga coletiva, dando o máximo de ilusão à balbúrdia, sem que ela jamais aconteça, realmente. Quem recebe a bofetada, ou cujos cabelos são puxados por alguém, conduz o jogo e provoca a ilusão. Confirma-se aqui uma lei essencial do teatro, já observada: a reação cria a ação!

Acrescentam-se, finalmente, os objetos: uma cadeira que voa, uma mesa para rolar por cima, etc. São também trabalhadas as *defesas*, ou seja, acompanhar e dar segurança ao movimento acrobático para evitar a queda do ator. Num salto mortal, uma mão posta na parte baixa das costas pode ajudar a realizar o movimento sem risco. Essa defesa é, por sua vez, dramatizada: "Eu me abaixo para apanhar um objeto, o outro personagem rola sobre as minhas costas, eu me levanto para ver o que aconteceu e, ao levantar-me, ajudo-o a realizar seu salto!". O domínio técnico de todos esses movimentos acrobáticos, quedas e saltos, malabarismos e lutas, tem apenas um objetivo verdadeiro: dar ao ator uma maior liberdade de interpretação.

## Análise dos movimentos

A *análise dos movimentos* do corpo humano e da natureza, das ações físicas no que têm de econômico, está na base do trabalho corporal da Escola. O que pratiquei, na realidade da minha vida esportiva, transmiti naturalmente, numa

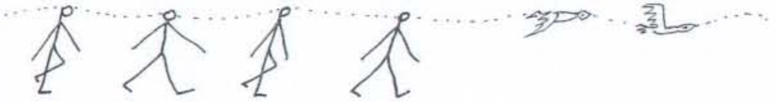
mímica de ação. Na época, eu praticava o método natural de Georges Hébert: *puxar, empurrar, escalar, andar, correr, saltar, levantar, carregar, atacar, defender-se, nadar*. Essas ações gravam circuitos físicos no corpo sensível, e neles se inserem as emoções. Sentimentos, humores e paixões se expressam por meio de gestos, de atitudes e de movimentos análogos aos das ações físicas. É importante para os jovens atores saber como o corpo "puxa", como "empurra", a fim de poder, se for o caso, expressar todas as maneiras particulares, de um personagem, de "puxar" ou de "empurrar". Analisar uma ação física não é emitir uma opinião, é apreender um conhecimento, base indispensável para a interpretação.

### PARTIR DOS MOVIMENTOS NATURAIS DA VIDA

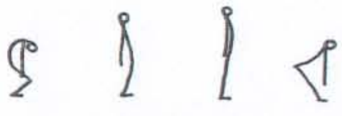
Começo pela análise dos movimentos do corpo humano, a partir de três movimentos naturais que se conhecem da vida: *ondulação, ondulação invertida* e *eclosão*.

Descobri a *ondulação*, como princípio de todos os grandes esforços, no estádio. Foi em Grenoble, no palco do teatro, que descobri a *eclosão*. Foi na rue du Bac, quando a Escola começou, que criei a *ondulação invertida*, descobrindo aí o sentido dos conflitos e dos personagens. Haviam sido encontrados os três princípios do corpo humano que comandam a *movimentação*, assim como as três vias da minha pedagogia.

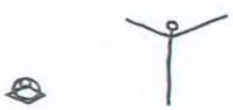
Para além do movimento físico em si, a ondulação, a eclosão e a ondulação invertida são, com efeito, três vias análogas da interpretação com máscara. A eclosão corresponde à máscara neutra; a ondulação, à máscara expressiva, em sua primeira imagem; a ondulação invertida remete à contramáscara.



*Locomoção ondulatória.*



*Ondulação.*



*Eclosão.*

Esses movimentos resumem em si três posições dramáticas: *estar com, ser a favor, ser contra.*

A *ondulação* é o primeiro movimento do corpo humano, o de todas as locomoções. Na água, o peixe ondula para avançar. No chão, a serpente também ondula. Uma criança engatinhando também ondula; e o homem em pé continua a ondular. Se observarmos, com uma câmera, as pessoas saírem do metrô, constataremos, pela análise de seus movimentos, que sobem e descem: seguem uma linha ondulatória. Toda ondulação parte de um ponto de apoio para chegar a um ponto de aplicação. A ondulação apoia-se no solo e, progressivamente, transmite o esforço a todas as partes do corpo, até o ponto de aplicação. Essa transmissão pode ser observada ao soprarmos na água e a onda deslocar-se quase que indefinidamente. Essa ondulação se encontra no quadril do homem que anda. O quadril leva o restante do corpo a uma dupla ondulação natural: uma, lateral, como nos tubarões; outra, vertical, como nos golfinhos. A ondulação é o motor de todos os esforços físicos do corpo humano: "empurrar / puxar" e "empurrar-se / puxar-se".

A *ondulação invertida* é o mesmo movimento que o precedente, realizado ao contrário. Em vez de partir do apoio dos pés no chão, parto da cabeça, que começa o movimento apoiando-se num ponto, que me provoca, do espaço de fora. A imagem do pássaro ajuda a realizar esse movimento:

> **Um pássaro está à minha frente, eu o vejo ao longe. Ele se eleva na vertical, acima da minha cabeça, meu olhar o acompanha. Ele vai descer,**

eu desapareço. Ele desceu, eu o vejo no chão. Depois ele sai voando no horizonte.

Em tal movimento a partir da cabeça, o corpo inteiro põe-se à disposição do evento. Entramos numa relação que não é apenas de ação, mas de *indicação dramática*. Se a ondulação é uma ação voluntária, atuando de um ponto a outro, para me deslocar ou deslocar, a ondulação invertida sempre serve a uma reação dramática. Qualquer *drama*, na verdade, inverte as técnicas da ação.

A ondulação e a ondulação invertida têm em comum quatro grandes atitudes de passagem: o corpo para a frente, o corpo no zênite, o corpo para trás e o corpo compacto. Peço aos alunos que adotem sucessivamente essas atitudes; depois, dentro desses percursos físicos, que sintam as diferentes passagens das idades da vida: a infância, a idade adulta, a maturidade, a velhice. A posição do corpo para a frente, com a lombar arqueada, a cabeça levada adiante, nos sugere um estado de infância, à imagem do Arlequim. A atitude do corpo vertical remete à máscara neutra, à maturidade do homem em sua idade adulta. O outono da vida, período de digestão, faz-nos passar para trás do eixo vertical, recolhidos. É a idade do recolhimento! Enfim, na velhice nos dobramos para reencontrar o feto.

Em equilíbrio com os dois movimentos precedentes, a *eclosão* desenvolve-se a partir do centro. No começo, trata-se de uma atitude compacta no solo, com o corpo ocupando o menor espaço possível, para chegar no fim do movimento

em "cruz alta", em pé, pernas e braços abertos, esticados, mais alto do que a horizontal. A eclosão consiste em, sem ruptura, passar de uma atitude à outra, cada segmento do corpo agindo no mesmo tempo. Os braços e as pernas chegam simultaneamente em posição estendida, sem que nenhuma parte do corpo preceda outra. A dificuldade é encontrar precisamente esse equilíbrio e essa dinâmica sem obstáculo. Muitas vezes, o alto do corpo chega antes do braço, simplesmente porque as pessoas pensam mais nessa parte do corpo. A eclosão é uma sensação global a ser descoberta, que pode ser realizada em dois sentidos: em expansão ou em concentração.

Após ter trabalhado cada um dos movimentos de base, proponho os *tratamentos* do exercício. Chamo *tratamento* um conjunto de variações destinado a explorar diferentes possibilidades do movimento. A partir do gesto simples analisado, provoco experimentalmente, como em genética, diferentes manipulações, a fim de ajudar os alunos a expandir seu campo expressivo. Os grandes princípios dos tratamentos técnicos são: *aumento e diminuição, equilíbrio e respiração, desequilíbrio e progressão*. São aplicados a todos os movimentos analíticos de base e depois a todas as ações físicas, para serem, enfim, adaptados à própria interpretação e aos sentimentos.

Sempre começamos por *aumentar* o movimento ao máximo, para aí buscarmos o limite de espaço, até o equilíbrio. Aumentar a ondulação ao máximo é chegar a posições de equilíbrio no espaço, para a frente e para trás. Depois disso, adotamos o processo inverso, para *diminuir* o mesmo movimento, até o ponto de não poder mais percebê-lo de fora.

Tocamos, então, o limite oposto, ou seja, a respiração, numa imobilidade aparente.

*Equilíbrio* e *respiração* são limites extremos de qualquer movimento, e podem ser adaptados à interpretação do ator. Improvisando, geralmente partimos de uma situação simples para aumentá-la ao máximo, aumentar os sentimentos até o limite extremo, antes de reduzi-la. Partindo do sorriso, tentamos morrer de rir, antes de atingir um riso intermediário. O ator que praticou esse exercício, que experimentou o limite superior do riso, estará disponível para reagir muito sutilmente em qualquer drama psicológico, de maneira viva. A dimensão completa do riso estará presente em sua interpretação. Nesse processo, passamos do expressionismo ao impressionismo, do corpo que interpreta aos olhos que interpretam: o corpo deposita seus movimentos nos olhos.

Exploramos, enfim, a situação para além dos limites: empurrar um movimento para além do equilíbrio é provocar o desequilíbrio, entrar na queda; e, para evitar essa queda, inventamos a locomoção. Avançamos! Essa regra é válida tanto para o movimento físico quanto para o dos sentimentos.

No trabalho do ator, importa começar interpretando, primeiro, muito *grande*, para sentir as linhas de força, os grandes traços simples do personagem. Em seguida, vai chegar o momento de matizar, em uma interpretação mais íntima. A interpretação psicológica deve ser uma resultante da interpretação aumentada no espaço. Sempre fico impressionado com o fato de que alguns dos grandes atores, capazes de uma interpretação íntima muito potente, começaram por outras dimensões: Jean Gabin fez *music-hall* antes de tornar-se o ator que conhecemos! Essa concepção é muito diferente da abordagem que se observa em certas formações de atores, em que se começa por pedir-lhes que interpretem "pequeno", para depois aumentar progressivamente a interpretação. De nada adianta! Eis por que eles se tornam externos, "fabricam" as coisas.

## FAZER SURGIR AS ATITUDES

É preciso, quando abordamos a máscara neutra, fazer com que, do corpo, surja uma série de *atitudes* que assegurem a estruturação do movimento, para além do gesto natural. Chamo *atitude* um tempo forte, apreendido no interior de um movimento, na imobilidade. É um momento de pausa, que pode ser posto no começo, no fim ou num momento importante de mudança. Quando levamos um movimento até seu limite, descobrimos uma atitude.

Conduzo esse trabalho a partir de "nove atitudes", numa série repertoriada que peço aos alunos para realizar de modo encadeado.

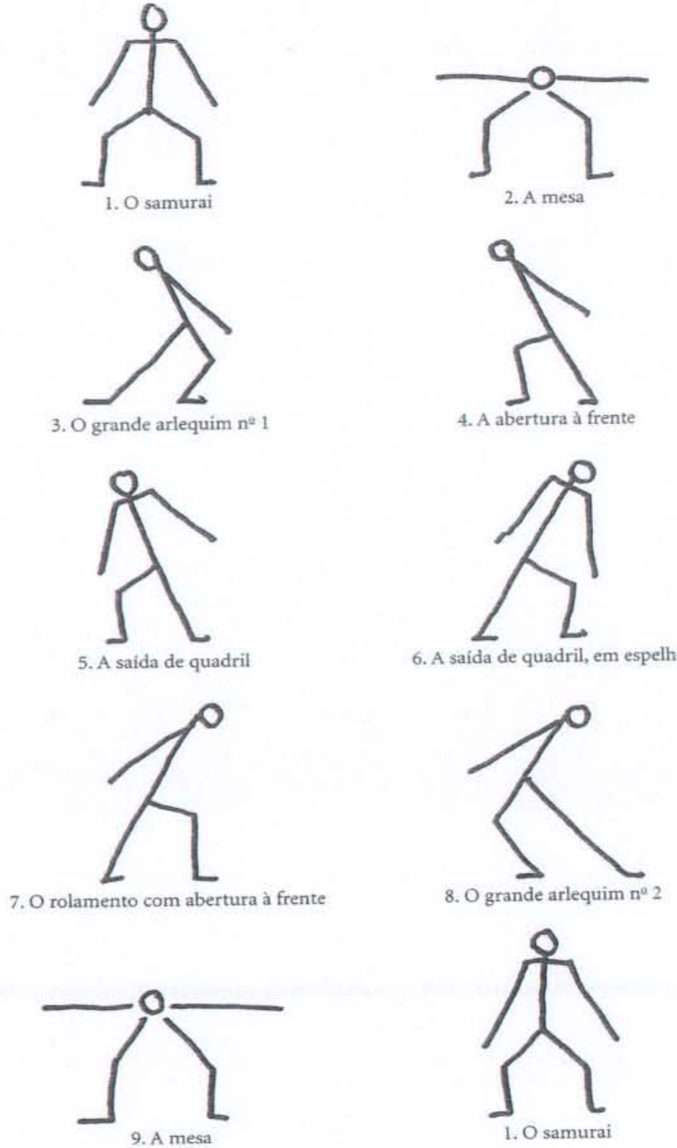
Esse exercício dá ao quadril, ao tronco e à cabeça um rigor que vem *contrariar* o movimento natural. Em favor de uma abordagem artificial, indispensável a qualquer transposição artística (à máscara neutra, à commedia dell'arte...), interpretamos contra a natureza para melhor falar dela. Uma vez realizado o encadeamento da série e dominadas as atitudes, intervêm novamente os tratamentos: *aumentar / diminuir, equilíbrio / respiração*, depois vêm as justificativas dramáticas, que deixamos para os alunos descobrir (observo, viro para trás, etc.). Intervêm igualmente todas as variações possíveis, especialmente as da respiração. Se aplicarmos ao movimento uma contrarrespiração, sua justificativa será diferente. O exemplo d'*O Adeus* é, sem dúvida, o mais significativo:

**Estou de pé, levanto um braço na vertical para dizer adeus a alguém.**

Se realizarmos esse movimento inspirando, enquanto levantamos o braço, e depois, na volta, expirando, vamos nos encontrar num sentimento positivo de adeus. Se fizermos o contrário, levantar o braço na expiração e voltá-lo na inspiração, o estado dramático será, então, negativo: não quero dizer adeus, mas sou obrigado a fazê-lo! Outra possibilidade: inspirar, fazer o movimento em apneia alta e expirar só depois do gesto, atingimos aí a saudação fascista.

Enfim, o inverso ainda é possível: expirar, fazer o movimento em apneia baixa, inspirar. Tenho, sem dúvida, uma baioneta nas costas que me obriga a fazê-lo. Todas essas nuances de respiração são aplicadas nas nove atitudes, mudando profundamente as justificativas dramáticas produzidas.

As nove atitudes e suas justificativas dramáticas são interessantes, por serem portadoras de várias contradições. "O grande arlequim", em movimento de recuo do quadril, pode sugerir tanto uma sensação de reverência, quanto um gesto de medo ou de dor de barriga. Nunca há apenas uma justificativa: muitas vezes também é possível o contrário daquilo que aparenta. Todas as grandes atitudes são portadoras de múltiplas possibilidades e, nisto, são eminentemente teatrais e pedagogicamente ricas. Cabe aos alunos aventurar-se, descobrir todas as possibilidades, especialmente nas passagens de uma atitude à outra. Cabe a eles descobrir a importância, para o



1. O samurai
2. A mesa
3. O grande arlequim nº 1
4. A abertura à frente
5. A saída de quadril
6. A saída de quadril, em espelho
7. O rolamento com abertura à frente
8. O grande arlequim nº 2
9. A mesa
1. O samurai

*As nove atitudes.*

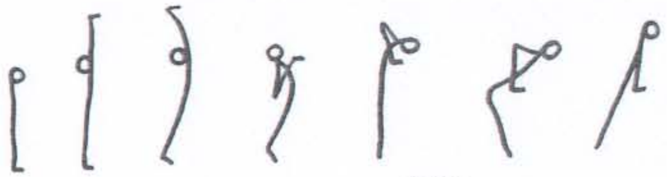
ator, de conservar a estruturação dessas atitudes, inclusive a da versão reduzida, a mais íntima.

A noção de *atitude* está presente em todos os grandes atores, qualquer que seja o estilo ou a natureza do teatro que interpretam, pois, na verdade, o público quer ler atitudes. No teatro, a não ser que se trate de uma reivindicação temporária, para lutar contra uma codificação fixa e esclerosada de certas atitudes, o gesto vago é indesejável. Foi a grande experiência do Living Theatre no fim dos anos 1960, ao explodir, por meio do grito, a codificação. Mas, depois dessa revolta necessária, foi preciso reconstruir. O que desejo para meus alunos é a descoberta: partir do gesto natural mais simples para chegar ao teatro o mais elaborado possível. Pois, quanto mais construído é o teatro, maior ele é.

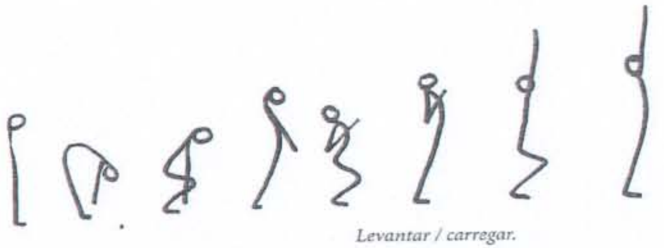
### BUSCAR A ECONOMIA DAS AÇÕES FÍSICAS

A *mímica da ação* é nossa base para analisar as ações físicas do homem. Consiste em reproduzir uma ação física o mais próximo possível do que ela é, sem transposição, fazendo mímica do objeto, do obstáculo, da resistência. Para isso, utilizo os gestos dos grandes ofícios (*o barqueiro, o lavrador, o escavador, o lenhador*), ou ainda das grandes modalidades esportivas (*barra fixa, halterofilismo*). A mímica da ação também trata da manipulação de objetos: *abrir uma mala, fechar uma porta, tomar uma xícara de chá.*

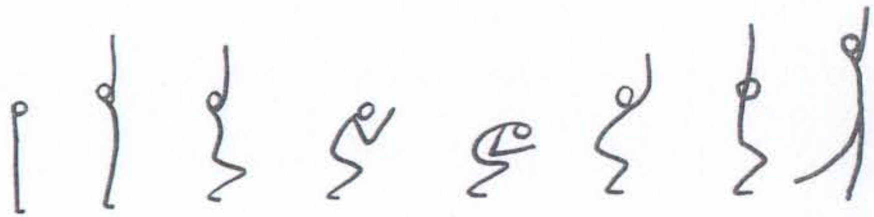
Sem nunca passar pela psicologia, buscamos a ação física que mais se aproxime da máxima economia, para que ela sirva de referência. Como antes, esses movimentos são,



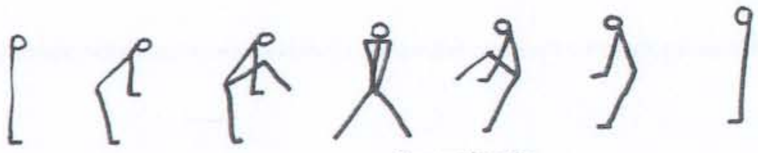
*Escalar.*



*Levantar / carregar.*



*Tocar o sino.*



*Passar a barreira.*

primeiro, analisados de um ponto de vista técnico, antes de serem expandidos ao máximo e, depois, reduzidos, para daí descobrir o conteúdo dramático, a fim de escapar das formas esclerosadas da "mímica".

Para evitar a tendência à simples técnica ou ao virtuosismo gratuito, não nos detemos na análise de movimentos isolados, mas inserimos os gestos em sequências dramatizadas, com um começo e um fim. A sequência da "parede", constituída de 57 atitudes muito precisas, permite um encadeamento em um movimento global.

> Você está sendo perseguido numa cidade, e esconde-se embaixo de uma marquise numa rua sem saída. A pessoa que o persegue passa na sua frente e não o vê. Sua única saída é um muro, do outro lado da rua, que você deve pular. Você se lança em direção a ele, escala-o e salta do outro lado. Infelizmente, seu perseguidor o viu e já está ali, à sua espera!

Essa sequência é analisada atitude por atitude, que os alunos trabalham, uma após a outra. Só quando as conhecerem bem é que poderão deixá-las de lado, para se comprometer com a busca da interpretação e descobrir o ritmo da sequência. Trata-se aqui de uma disciplina do corpo a serviço da interpretação. De uma restrição a serviço da liberdade.

A mesma sequência é, em seguida, proposta em *autocurso*, num balé coletivo que suprime o sentido das ações e qualquer dimensão dramática, para conservar apenas os movimentos, com uma música. Várias regras podem ser dadas: um movimento pode ser repetido várias vezes, individual ou coletivamente, junto ou em alternância.

A mímica de ação nos faz descobrir que tudo o que o homem faz em sua vida pode ser resumido em duas ações essenciais: "empurrar e puxar". Não fazemos nada senão isso! As variações possíveis são "ser empurrado e ser puxado", "empurrar-se e puxar-se" e encontram seu lugar em múltiplas direções: em frente, para os lados, para trás, na diagonal... Chamei isso de *a rosácea das forças*.

Trata-se de um espaço direcional adaptável a todos os movimentos do homem, sejam eles físicos ou psicológicos, um simples movimento do braço ou uma paixão devoradora, um gesto da cabeça ou um desejo profundo, tudo nos leva ao "empurrar / puxar".

> Arlequim se recusa a ir à guerra. Todo mundo à sua volta tenta convencê-lo a ir. Ele começa recusando categoricamente, obstinado, e, pouco a pouco, vai se deixando convencer, para, enfim, aceitar. Todos ficam contentes, mas ele muda de opinião, dizendo que não vai mais... para depois, finalmente, decidir que vai sozinho para o *front*, na primeira linha, pronto para matar tudo aquilo que se mexer. Tenta-se, então, fazê-lo compreender que isso pode ser perigoso, que talvez fosse melhor ficar na retaguarda. Mas de nada adianta. É ele que agora assume sua decisão com toda a força, e cada um tenta convencê-lo do contrário.

A estrutura motora desse tema (mudança brusca de situação) pode resumir-se, essencialmente, no "empurrar / puxar", com variação dos níveis e, depois, inversão das forças:

> Empurro alguém para que avance... ele resiste
> Assumo uma posição inversa e o puxo pela mão... ele resiste
> Puxo mais forte... ele me puxa no sentido contrário
> Puxo ainda mais forte... ele cede

**Ele vem comigo... e me ultrapassa**
**Ele me leva com ele... resisto**
**Solto... ele escapa**

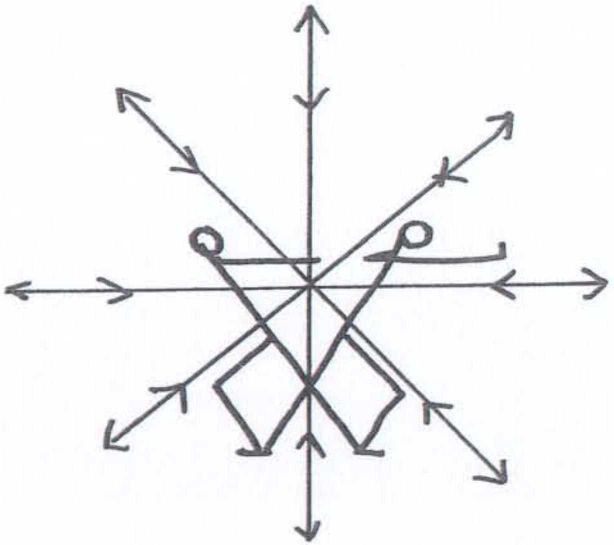
Três direções principais estão contidas na *rosácea das forças: as verticais, as horizontais* e *as diagonais.* A ação do remador (sentado ou de pé), assim como a do serrador, é horizontal. É o ir e vir entre *empurrar* e *puxar.* Tocar o sino, escalar, levantar, carregar, arremessar um disco são ações verticais. Enfim, os movimentos diagonais são os do lenhador, ou do barqueiro, que faz sua balsa avançar com uma longa vara.

Esses três movimentos relacionam-se a três diferentes mundos dramáticos. O "empurrar/puxar" de frente corresponde ao "você e eu". Há o diálogo com um outro, que se encontra na commedia dell'arte ou no clown. O movimento vertical insere o homem entre céu e terra, entre o zênite e o nadir, num acontecimento trágico. A tragédia é sempre vertical: os deuses estão no Olimpo. Os bufões também, mas no outro sentido: são deuses subterrâneos. Quanto à diagonal, ela é sentimental, lírica, ela escapa sem que se saiba onde vai cair. Estamos, aí, diante dos grandes sentimentos do melodrama.

Todos os territórios do teatro podem ser, de modo muito preciso, situados no espaço; e os movimentos físicos que estudamos, dos mais simples aos mais complexos, inserem-se nessas dimensões dramáticas. Amo, puxo! Odeio, empurro!

## ANALISAR AS DINÂMICAS DA NATUREZA

À análise dos movimentos do corpo humano sucede a análise dos movimentos da natureza: os elementos, as matérias e



*Rosácea das forças.*

os animais, conduzida paralelamente às *identificações*. Os movimentos suscitados pela improvisação são retomados de maneira técnica, tentando ressaltar as diferentes partes do corpo aí engajadas.

Os quatro elementos (a água, o fogo, o ar e a terra) são abordados em suas diferentes manifestações. Para a água, vamos descobrir o tanque, o lago, o rio, o mar. Observamos, por exemplo, os movimentos de um corpo no mar: é alçado pela água, repuxado pela correnteza, numa luta lateral para penetrá-lo. A água é uma resistência móvel contra a qual é preciso lutar para reconhecê-la. É só a partir do quadril que essa sensação global pode ser transmitida ao conjunto do corpo. Insistimos no comprometimento do quadril, para evitar os gestos dos braços e das mãos que tenderiam a significar o mar sem jamais senti-lo.

O fogo nasce do interior. Sua fonte brota da respiração e do diafragma. No fogo, dois movimentos se distinguem: de um lado, a combustão; de outro, a chama. Começamos pela combustão, no nível do diafragma, para descobrir progressivamente os ritmos do fogo e, rapidamente, constatar que a justificativa dramática se encontra na raiva. As chamas só chegam em um segundo momento e, depois disso, podemos trabalhar outras imagens interessantes, por exemplo, a água fervendo.

Descobre-se o ar pelo voo. Correndo pela sala de ensaio, com os braços estendidos em forma de planador, sentimos a possibilidade de nos apoiarmos no ar, que não é vazio, mas um elemento de sustentação. Todo o corpo é solicitado. Em sua dimensão extrema, o ar, tornando-se "grandes ventos", age sobre o homem, empurra-o, puxa-o. Mas, inversamente, o homem pode agir sobre o ar, fazê-lo mover-se, com um leque.

Por fim, trabalhamos a terra como uma massa a ser modelada, que podemos comprimir, aplainar, estirar. Aqui, a sensação parte das mãos e da manipulação, para estender-se ao corpo todo. Se é fácil sentir sensações a partir das mãos, também é importante empenhar o resto do corpo, o quadril, o plexo, numa confrontação com uma terra argilosa imaginária. Da terra, que eu manipulo, torno-me, paulatinamente, a argila manipulada.

A principal característica das matérias é serem passivas e manifestarem-se por suas reações. Só se podem analisar seus movimentos quando elas são agredidas. É preciso atirar, amassar, rasgar, quebrar uma matéria para poder observar sua reação. Portanto, nesse processo, presta-se atenção para não confundir a matéria com o objeto que ela constitui. Quando se joga uma bola de madeira no chão, não é a madeira que rola, é a bola. Se a bola for de chumbo, ela rolará diferentemente, mas sempre rolará. Mas é a madeira ou o próprio chumbo que interessa. Para abordar tecnicamente sua análise, reuni diferentes tipos de matérias.

Primeiro, as que, ao agir-se sobre elas, podem ser comprimidas: o chumbo atirado ao chão, a terra que se esmaga, um fio de arame que entortamos. Tantas matérias que, uma vez agredidas, não se modificam mais. A analogia dramática poderia ser: "O que foi dito, está dito!"

As matérias elásticas, ao contrário, uma vez esticadas, têm uma espécie de nostalgia da forma inicial, ainda que não voltem totalmente a ser o que eram. Há numerosas variantes: as gomas, as borrachas, algumas fibras. Quanto mais puxamos, mais elas se cansam e menos voltarão à forma inicial. Dramaticamente, é muito interessante essa dinâmica da nostalgia e da fadiga.

Em seguida, vêm as marcas, as manchas, as dobraduras, as rugas que observamos nos papéis que amassamos, que também tentam voltar à sua forma anterior, mas com muito mais dificuldade que as matérias elásticas. Surge, então, a dimensão puramente trágica, diferente, dependendo da natureza e da qualidade do papel utilizado. A tragédia do papel jornal não é a mesma do papel de seda; o drama do papel para embrulhar carne é diferente daquele do papel de cartas reciclado. As cicatrizes são numerosas, na nostalgia do paraíso perdido!

Enfim chegam as quebras, as fissuras, os vidros trincados, os vidros rachados, as explosões. Aqui, talvez mais do que em outro lugar, estão em jogo nossas quebras, nossas diversas fissuras.

> A chuva, no pátio em que a olho cair, desce em andamentos muito diversos. No centro, é uma fina cortina (ou rede) descontínua, uma queda implacável mas relativamente lenta de gotas provavelmente bastante leves, uma precipitação sempiterna sem vigor, uma fração intensa do meteoro puro. A pouca distância das paredes da direita e da esquerda caem com mais ruído gotas mais pesadas, individuadas. Aqui parecem do tamanho de um grão de trigo, lá de uma ervilha, adiante quase de uma bola de gude. Sobre o rebordo, sobre o parapeito da janela a chuva corre horizontalmente ao passo que na face inferior dos mesmos obstáculos ela se suspende em balas convexas. Seguindo toda a superfície de um pequeno teto de zinco abarcado pelo olhar, ela corre em camada muito fina, ondeada por causa de correntes muito variadas devido a imperceptíveis ondulações e bossas da cobertura. Da calha contígua onde escoa com a contenção de um riacho fundo sem grande declive, cai de repente em um filete perfeitamente vertical, grosseiramente entrançado, até o solo, onde se rompe e espirra em agulhetas brilhantes.
>
> Cada uma de suas formas tem um andamento particular; a cada uma corresponde um ruído particular. O todo vive com intensidade, como um mecanismo complicado, tão preciso quanto casual, como uma relojoaria cuja mola é o peso de uma dada massa de vapor em precipitação.
>
> O repique no solo dos filetes verticais, o gluglu das calhas, as minúsculas batidas de gongo se multiplicam e ressoam ao mesmo tempo em um concerto sem monotonia, não sem delicadeza.
>
> Quando a mola se distende, certas engrenagens por algum tempo continuam a funcionar, cada vez mais lentamente, depois toda a maquinaria para. Então, se o sol reaparece, tudo logo se desfaz, o brilhante aparelho evapora: choveu.[1]

Para além da agressão física, as matérias têm capacidade de ser transformadas pelo frio e pelo calor. As fusões, as evaporações, as solidificações são ricas em analogias dramáticas, que se encontram, aliás, na linguagem corrente: "eu me derreto por você", "esse homem é um bloco de gelo", "a imagem está congelada", "eles quebraram a promessa", "sua agressividade me esmagou"... Captamos essas expressões ao pé da letra, no corpo das palavras.

---

[1] Francis Ponge, "Pluie", em *Le parti des choses* (Paris: Galimard, 1948). ["Chuva", *Textos*, trad. Júlio Castarlon Guimarães, em www.usp.br/revistausp/01/08-francis.pdf. (N. T.)]

Graças ao cozimento, a cozinha também oferece grandes possibilidades de análise e de representação. Ao quebrar um ovo e jogá-lo na frigideira, qual chega primeiro, a clara ou a gema? Cada um dos alunos vai fritar, por exemplo, um ovo, para constatar, antes de representar, que a gema chega depois da clara, mais rápida. Depois disso, observam-se na frigideira os diferentes estágios da fritura: o tremor gelatinoso da clara, a vibração dos primeiros calores, a solidificação progressiva, as bordas que começam a dourar, até a fritura total. Seguimos analiticamente a Paixão do ovo, desde a postura até o omelete!

A análise técnica das matérias passa, enfim, da manipulação da matéria à interpretação da matéria em si. Quando tratamos dos óleos, os alunos começam sendo a embalagem do óleo, no interior da qual, graças aos movimentos do quadril, eles podem sentir a dinâmica do óleo contido, antes de vertê-lo ao chão e de tornar-se, naquele momento, o próprio óleo. Observamos, então, a queda do óleo que sai da lata/garrafa, com força e precipitação, e depois quando se espalha pelo solo, não terminando nunca. Tudo é uma questão de ritmo e de fluidez, difícil de atingir quando cotovelos e joelhos, rentes ao solo, vêm nos lembrar que temos um esqueleto. Tecnicamente, é importante reter o movimento, não se espalhar muito rapidamente, para poder ir o mais longe possível, no tempo e no espaço.

O corpo do outro pode ser utilizado igualmente como se fosse uma matéria: torcer um corpo como uma barra de ferro, amassá-lo como um papel. Um ator apropria-se do outro, amassa-o e joga-o no chão, depois o segundo prossegue sozinho a reação do "papel" que se desdobra. Esse tipo de exercício implica uma certa precisão da parte dos atores, tanto daquele que age quanto do que reage, para assegurar uma verdadeira continuidade da resistência, do começo ao fim do movimento. Uma experiência semelhante é feita com uma bexiga: um aluno "infla" o outro, progressivamente e variando os ritmos do sopro, depois solta-o brutalmente no ar ou, ao contrário, fura-o para que estoure. Ainda aí, a representação é feita a dois, numa relação de escuta e de reação preparatória para qualquer interpretação do ator.

Ao término dessas experiências, os alunos terão sentido todas as nuances possíveis entre as matérias e o interior de cada uma delas, as qualidades dos óleos, das fumaças, dos papéis, dos metais, das madeiras, etc. A dinâmica das matérias torna-se uma linguagem que lhes servirá ao longo de seus trabalhos artísticos. Poderão dizer-se: "Você é óleo demais; você não é chumbo o suficiente; seja diamante!". Essa linguagem analógica é, ao mesmo tempo, rica e precisa, e está além de qualquer abordagem psicológica. Se alguém entrasse na sala no momento em que estamos representando as matérias, sem saber do que se trata, sem dúvida pensaria que estamos num exercício trágico. Um papel amassado, um tablete de caldo de galinha que se dissolve num líquido, todos são movimentos de extrema densidade trágica. A tragédia da matéria provém de seu caráter passivo. Ela é vítima!

### ESTUDAR OS ANIMAIS

A análise dos movimentos dos animais vai conduzir-nos mais diretamente ao corpo do homem, a serviço da criação do personagem. Em geral, os animais se parecem com a gente, com seus corpos, suas patas, sua cabeça. É mais fácil, então, tratar deles do que dos elementos ou das matérias. A busca do corpo animal começa pelos pontos de apoio: como se sustentam no solo? Como são constituídos seus apoios? Em que diferem dos nossos? Descobrimos os pés que "tamancam", que ficam muito pouco tempo em contato com o solo (como as mulheres de salto alto); os pés chatos dos plantígrados; os pés espalmados dos patos que se "desenrolam" (como no andar de Carlitos); as patas das moscas que, "ventosam" e colam no chão... Por isso, convido os alunos a imaginar que o piso da sala de ensaio está queimando, como uma praia sob o sol do meio-dia, o que os obriga a encontrar a dinâmica particular dessa caminhada. Passamos aí, diretamente, da análise à representação.

Buscamos, depois, as atitudes dos animais. Quais são as atitudes possíveis de um cão? De quatro, fazendo graça, deitado, em guarda... Cada um apresenta algumas posturas, permitindo ao grupo que, a partir daí, determine umas quinze. Alguns animais oferecem ritmos lentos excepcionais, entre eles, o camaleão. Ele se desloca sem que sua cabeça nunca receba o mínimo choque vindo das patas. Situação ideal para espionagem! Também a passagem da descontração ao alerta é um elemento particular da dinâmica animal. O cão passa imediatamente da defesa ao ataque, do sono à vigilância. São muitas as dinâmicas analisadas que vêm a enriquecer fortemente a representação dos personagens.

O trabalho com os animais permitiu-me definir, progressivamente, uma *ginástica animalesca*. A flexibilidade vertebral é buscada por analogia nos movimentos do gato; o trabalho das omoplatas vem do tigre; o alongamento da coluna vertebral vem do suricato, ereto no deserto em pleno estado de vigia. Nessa ginástica, não se trata de representar suas capacidades excepcionais, mas de reencontrar os movimentos elementares e orgânicos dos animais. Para trabalhar os movimentos do pescoço e da cabeça, a referência ao cachorro é particularmente apropriada.

**Um homem brinca com seu cão, com uma bolinha.**

Tal proposição, interpretada por dois alunos, desenvolve um trabalho com a vivacidade de resposta, que se concentra principalmente na cabeça e em seu conjunto. Com efeito, um cão não move os olhos, ele move a cabeça, o que nos conduz diretamente ao jogo da máscara. Os alunos já estão no movimento da representação com máscara, mas ainda não o sabem.

As locomoções fazem parte das pesquisas mais marcantes da abordagem animal. Tratamos aí principalmente do quadrúpede (o andar de quatro) e também dos répteis (a ondulação de base), do voo dos pássaros, do nado dos peixes. Uma vez mais: a terra, o ar, o mar! Andamos de quatro, galopamos, trotamos, saltitamos... tantos movimentos particularmente difíceis de realizar para os humanos.

No começo, alguns alunos recusam o chão, evitam levar o peso do corpo sobre os braços, andando apenas com a ponta dos dedos. Agindo assim, tentam conservar uma segurança nas pernas, mas não fazem nada além de um simulacro do andar de quatro. Só quando aceitam realmente confrontar-se com o chão e dele se servir é que podem progredir.

Aqui é essencial a observação real dos animais. Vejo muito rapidamente os que têm gatos e os que não têm, os que observam os insetos e os que os imaginam. Os primeiros interpretam, os outros "significam". É preciso mandá-los ao zoológico para que vejam, analisem, ainda que às vezes isso seja difícil: o andar da girafa ou o do urso são de grande complexidade e deixam dúvidas.

## As leis do movimento, com M maiúsculo

A análise dos movimentos evidencia, enfim, algumas *leis genéricas* que vou resumir do seguinte modo:

1. não há ação sem reação;
2. o movimento é contínuo, ele avança sem parar;
3. o movimento sempre provém de um desequilíbrio, em busca do equilíbrio;
4. o próprio equilíbrio está em movimento;
5. não há movimento sem ponto fixo;
6. o movimento evidencia o ponto fixo;
7. o ponto fixo também está em movimento.

Esses princípios podem ser complementados pelas resultantes do jogo permanente entre equilíbrio e desequilíbrio de forças, que são as *oposições* (para ficar de pé, o homem opõe-se à gravidade...), as *alternâncias* (o dia se alterna com a noite, como o riso com o choro...), e as *compensações* (levar uma mala com o braço esquerdo obriga a compensação, levantando-se o braço oposto...). Essas noções podem parecer abstratas, no entanto num palco elas são muito concretas, e importantes na minha pedagogia. Servem particularmente na direção da cena: saber posicionar-se em relação a um ponto fixo, numa dada situação. Se todos se movimentarem ao mesmo tempo no palco, o movimento desaparece, devido à falta de ponto fixo. Tudo se torna incompreensível e ilegível. É importante que o próprio ator possa situar-se em relação ao outro, numa relação clara de escuta e de resposta.

Paradoxalmente, esse trabalho sobre o movimento, que parece aplicar-se na interpretação e na direção, deveria servir sobretudo à escrita. Sejam quais forem os temas abordados, as ideias expressas, as fábulas ou as formas utilizadas, é indispensável que uma escrita teatral seja estruturada do ponto de vista dinâmico. É preciso, também, um começo e um fim, pois todo movimento que não termina nunca começou. Saber terminar é essencial.

# 3. O teatro dos alunos

## Os autocursos e as enquetes

Chamamos *autocursos* às seções de uma hora e meia por dia, em que os alunos trabalham em pequenos grupos, sem a ajuda dos professores, numa realização a partir de um tema que proponho e que eles apresentam no fim de semana para toda a escola reunida. É o teatro deles. Os autocursos estão ligados à temática de improvisação abordada nos cursos. Quando trabalhamos a interpretação psicológica silenciosa, os autocursos tratam desse aspecto do trabalho; e o mesmo acontece quando abordamos a máscara neutra, as máscaras expressivas, etc.

O primeiro tema proposto é de grande simplicidade. Peço-lhes que se dividam em grupos de cinco ou sete e interpretem o seguinte tema:

**Um local, um acontecimento!**

Diante de tal simplicidade, às vezes se sentem perdidos. "O que é pra fazer?", me perguntam. E eu lá sei?! "Quanto tempo?" O tempo de algo interessante! A única instrução que vale é a de fazer silêncio e que aconteça algo. Como no teatro!

Um segundo tema significativo engloba, na mesma interpretação, o todo da classe.

> **Representar a vida na praça de um vilarejo na França, ou de uma cidadezinha, desde manhã, ao despertar, até a noite alta.**

Os alunos devem sentir, e fazer-nos sentir, a progressão rítmica da vida ao longo de um dia completo, realizando todas as ações reais que podem existir: a limpeza, os encontros, as compras, as refeições, a missa, a feira... Essa experiência coletiva, no âmbito da *reinterpretação*, é particularmente interessante pois reúne, em menos de vinte minutos (mais que isso é sempre longo demais), o conjunto das dinâmicas profundas de um dia de vida. Constatamos, então, evidenciados, os grandes tempos fortes da vida coletiva: o momento em que a França para, ao comer, a retomada progressiva do trabalho, o crepúsculo, a vida noturna, as solidões da noite... O trabalho é realizado em quinze dias, com um primeiro esboço depois da primeira semana.

Um terceiro tema, o do *Êxodo*, muito sensível no período do pós-guerra, atualmente encontra um novo eco. Proponho esse tema paralelamente ao trabalho da interprtação com máscara. Os alunos o constroem e repetem-no sem máscara, depois o apresentam com máscara. Todas as formas de êxodo aparecem: as migrações do campo para as cidades, as

*Comentários sobre as apresentações.*

multidões que fogem da guerra e dos bombardeios... Eles projetam, assim, suas preocupações atuais e inserem-nas num imaginário que lhes diz respeito. Meu comentário trata sempre apenas da estrutura da interpretação e do movimento dramático da improvisação. Tudo deve estar legível para o público. Daí a pesquisa de uma escrita e de uma linguagem.

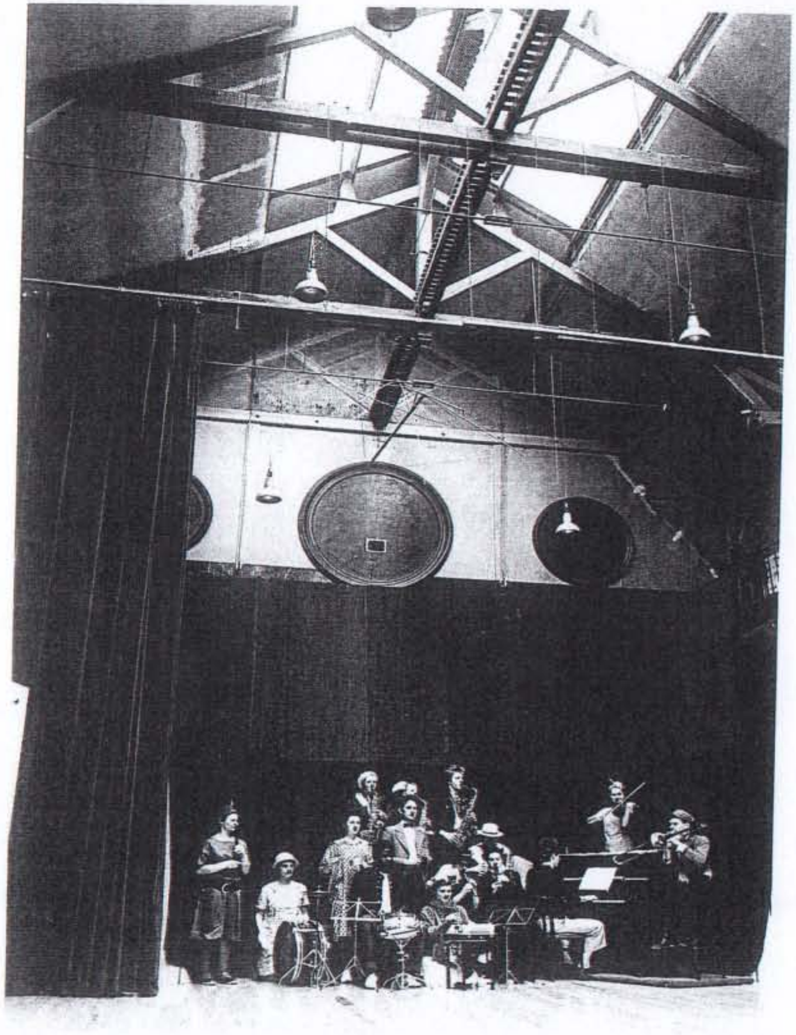
No fim do ano, os *autocursos* transformam-se em *enquetes*. Os alunos escolhem um local ou um meio que não conhecem, na vida cotidiana, para observá-lo e nele integrar-se durante quatro semanas. Não se trata de uma enquete no sentido jornalístico do termo, que se satisfaria com uma simples observação e com algumas conversas com as pessoas, mas de uma verdadeira integração num meio de vida, a fim de sentir, de dentro, o que acontece. Alguns alunos ficaram várias semanas no hospital do Hôtel-Dieu, em Paris, alimentaram os doentes e ajudaram os médicos. Outros se integraram à vida de um quartel de bombeiros... A partir dessa vivência, constroem um espetáculo curto, utilizando as formas teatrais que lhes pareçam mais bem adaptadas para transmitir o que sentiram. Os resultados desses trabalhos são apresentados por ocasião das noites abertas ao público.

Diferentemente da improvisação, que se baseia principalmente na interpretação, os *autocursos* enfatizam a direção, a escrita de uma cena, e também o indispensável trabalho coletivo do teatro. No começo do primeiro ano, os alunos não se conhecem, são muito gentis, muito bem-educados uns com os outros. Ao longo do tempo, quando o comprometimento se torna mais vivo, as relações se transformam e todos os

conflitos possíveis aparecem. Diferentemente do "estágio", em que todos se abraçam e choram ao seu término, com a esperança de se reverem um dia, a Escola é um local de lutas, de tensões e de crises que se expressam e, às vezes, estimulam a criatividade. Alguns alunos algumas vezes me procuram e se queixam: "Eles não querem trabalhar comigo!". Então só tenho uma resposta para dar: "Trabalhe com eles!". Pondo-se a serviço dos outros, eles descobrem uma dimensão importante do trabalho teatral. Por meio dessas tensões e crises, vivenciam a experiência de uma companhia. A terceira etapa é mais calma. Depois de um certo tempo, os alunos se conhecem, escolhem-se e as tensões se acalmam. Eu lhes sugiro, no entanto, que não trabalhem sempre com os mesmos companheiros, para que se deixem provocar por outras personalidades.

Enfim, os *autocursos* fazem surgir, relativamente rápido, as funções de uns e de outros: o diretor, o autor, o ator... todos surgem com força. Aquele que quer absolutamente o poder não é necessariamente o que o obtém; uma certa personalidade discreta pode revelar-se muito presente e ser eleita, de fato, por seus camaradas. Nesse trabalho autônomo, manifestam-se todos esses movimentos internos na vida de um grupo. É uma boa coisa que futuros atores os descubram ao longo da Escola.

# III. Os caminhos da criação



*Espetáculo dos alunos.*

## Geodramática

Ao fim do primeiro ano, cerca de um terço dos alunos é selecionado para continuar o segundo ano. Essa seleção pode ser difícil, às vezes dolorosa e nunca estamos livres de um erro. No entanto, tentamos ser o mais justos possível, considerar o ator sem ferir a pessoa, e nossa escolha não prejulga o que os alunos poderão fazer em outro lugar, ou mais tarde. O principal critério de seleção diz respeito à capacidade de interpretação do ator. Isso não significa que, no futuro, todos vão escolher ser atores. Alguns seguem outros caminhos, para a escrita ou para a direção, mas os territórios dramáticos abordados no segundo ano só podem ser realmente explorados por meio da interpretação, tratada em seu mais alto nível. É preciso, então, que os alunos deem prova de grandes qualidades nesse âmbito. Um verdadeiro conhecimento do teatro passa inevitavelmente pela forte experiência da interpretação.

Ao longo do primeiro ano, teremos plantado as raízes, adubado o terreno, revolvido a terra. Teremos cumprido três viagens: de uma parte, a observação e a redescoberta da vida tal qual ela é, por meio da *reinterpretação*, graças à disponibilidade da máscara neutra; teremos, de outra parte, elevado os níveis de interpretação, de jogo, com as máscaras expressivas; e, de ainda outra, enfim, teremos explorado as profundezas da poesia, das palavras, das cores, dos sons. O primeiro ano constituiu um trabalho extremamente preciso, que vai ficar como referência: uma árvore, qualquer que seja, será "a Árvore". E vai ser preciso continuar a observá-la sem parar.

O segundo ano é muito diferente. Não se trata de uma sequência lógica do primeiro, mas de um salto qualitativo para uma outra dimensão, para a exploração *geodramática* de vastos territórios, com apenas um objetivo: a criação dramática. Primeiramente, abordamos as linguagens do corpo e as do gesto. Em seguida, entramos nos grandes sentimentos do melodrama; depois, na comédia humana da commedia dell'arte. O segundo trimestre é dedicado aos bufões, depois à tragédia e ao coro, e, por fim, ao mistério e sua loucura. O clown e as variedades cômicas (burlescos, excêntricos, absurdos...) ocupam o terceiro trimestre. O ano começa chorando, passa pelo coletivo do coro e termina na solidão, no riso!

Um tal percurso explora as diferentes facetas da natureza humana: o melodrama nos leva aos grandes sentimentos, ao espírito de justiça. Na commedia dell'arte, descobrimos a comédia humana, as pequenas intrigas, a trapaça, a fome, o desejo, a urgência de viver. Os bufões caricaturam o mundo tal como ele é, enfatizam a dimensão grotesca do poder, das hierarquias. A tragédia evoca o grande canto do povo, o destino do herói. O mistério nos questiona sobre tudo aquilo que permanece incompreensível, do nascimento à morte, o antes e o depois, o diabo provocador dos deuses e do imaginário. Enfim, o clown tem a liberdade de fazer rir, mostrando-se como é, em sua solidão.

Mas um perigo maior nos espia: as referências culturais que acompanham esses territórios dramáticos. Cada um traz o seu imaginário do passado, suas imagens, suas leituras, e também seus clichês. Todo mundo pretende saber o que o melodrama, a commedia dell'arte ou a tragédia eram, mas quem pode dizer como realmente se encenavam as tragédias na Grécia? Ou, na Itália, a comédia italiana? Nenhuma referência pode substituir a verdadeira criação, reinventada a cada dia na Escola. Para além dos estilos ou dos gêneros, buscamos descobrir os *motores da interpretação*, em obra em cada território, para que inspirem a criação. Essa, sempre, deve continuar sendo de nosso tempo.

Meu processo visa a favorecer a emergência de um teatro em que o ator está em ação, um teatro do movimento, mas, sobretudo, um teatro do imaginário. Ao longo do segundo ano, não se trata mais apenas de ver e de (re)conhecer a realidade, mas de imaginá-la e dar-lhe forma. Abordamos esses territórios como se o teatro fosse para ser reinventado.

A ênfase é dada à visão poética, para desenvolver o imaginário criativo dos alunos. A dificuldade é não perder o essencial, e saber as dinâmicas da natureza e das relações humanas que constituem os *motores da interpretação*, pois o público as reconhece. Essas dinâmicas são referências comuns, indispensáveis tanto para ator quanto para espectador. Estão em ação em todas as formas de teatro, inclusive nos mais abstratos. O real também está na abstração! Devemos permanentemente observar essas leis dinâmicas do teatro. É por isso que o segundo ano é principalmente voltado para a escrita, no sentido de estrutura da interpretação. Um ator só pode realmente interpretar quando a estrutura motora da interpretação lhe permite fazê-lo.

Não abordamos o teatro em sua dimensão simbólica, tal qual se manifesta em certos grandes teatros orientais. O teatro simbólico é um teatro acabado, como seria um cristal. Quando uma matéria está saturada, cristaliza-se numa geometria estrita, imutável. Essa permanência caracteriza o nô japonês ou o *kathakali*. Eles atingiram formas completas, perfeitas, as mais apropriadas a seu grau de exigência. Se os atores desses teatros devem, é claro, entrar nessas formas e alimentá-las, eles não têm de inventá-las. Eu prefiro trabalhar com teatros cujas formas estão por vir.

Três séries de questões orientam nossa exploração *geodramática*. A primeira diz respeito às *apostas* no jogo da interpretação. O que, da natureza humana, é representado no melodrama, na commedia dell'arte, na tragédia...? Quais elementos do comportamento humano e qual corpo se encontram, aí, postos em movimento? Quais são os motores dramáticos desses territórios?

A segunda pergunta refere-se às *linguagens*. Quais são as linguagens mais apropriadas para expressar essas apostas? A meia-máscara, os objetos, o coro? Como funcionam as linguagens, e como misturá-las?

Enfim, a terceira pergunta trata dos *textos*. Quais textos dramáticos podem vir a enriquecer a exploração de cada território?

O segundo ano é construído com base nessas três questões, subentendidas por uma solicitação simples aos alunos: "Contem-nos uma história!".

# 1. As linguagens do gesto

## Da pantomima aos quadros mímicos

Antes de abordar a exploração dos territórios dramáticos, começamos o segundo ano por um trabalho com as linguagens do gesto, com a expressão do corpo em diferentes direções. Essa abordagem destina-se a enriquecer todas as explorações que, em seguida, serão propostas aos alunos e vão lhes oferecer uma base comum de linguagens.

Na *pantomima* – técnica-limite – os gestos substituem as palavras. Nela, onde no discurso utilizaríamos uma palavra, é preciso utilizar um gesto para lhe dar significado. Essa linguagem tem origem no teatro das feiras, em que era preciso fazer-se compreender num ambiente muito barulhento, mas sobretudo devido à interdição de falar, imposta à sociedade dos atores italianos, para não entrar em concorrência com a Comédie-Française. A pantomima nasceu de uma restrição, como a existente nas prisões, onde os detentos se comunicam por meio de gestos; ou, ainda, como se faz na Bolsa de Valores nos dias atuais. Essa técnica, em parte tradicional – pensamos em Deburau – é um “beco sem saída” do teatro, na medida em que dela só se pode sair pelo virtuosismo. É preciso saber desenhar objetos e imagens no espaço, encontrar atitudes simbólicas (algumas delas existentes no teatro oriental)...

Chamei *pantomima branca* – termo emprestado das pantomimas de época, em que se representava um Pierrô – à pantomima que se limita a fazer gestos para traduzir palavras. Essa técnica utiliza principalmente gestos de mãos, levados por atitudes do corpo. Impõe, inevitavelmente, uma sintaxe diferente daquela da linguagem falada. “Você é bonita, venha comigo, vamos nadar” passará a ser: “Você e eu... você bonita... ir juntos... nadar... ali”. Na construção da frase, estamos numa lógica diversa, que obriga a um esclarecimento, uma economia e uma precisão daquilo que se quer dizer.

Frequentemente, os alunos tendem a refazer gestos da vida cotidiana, que parasitam a linguagem da pantomima. Mas esta solicita gestos-limites, que vão além do cotidiano, inserindo-se num tempo diferente do da linguagem falada. Outra armadilha está na careta, utilizada para substituir cada palavra. É preciso trabalharmos para retornar ao rosto-máscara, que pode mudar de expressão ao longo da frase, segundo os sentimentos que são expressos, mas não a cada palavra.

A *figuração mímica*, segunda linguagem estudada, desta vez consiste em representar pelo corpo, não mais palavras, mas objetos, arquiteturas, elementos decorativos de cena. São oferecidas duas possibilidades principais: por exemplo, com

seu corpo, um ator representa a porta, que outro ator vai abrir e fechar (o corpo de um torna-se, então, o cenário do outro); ou um ator desenha virtualmente uma casa no espaço: o teto, as paredes, as janelas, a porta, para ela tomar forma para o público e para um personagem poder entrar ou sair dela. Ainda que limitada, essa linguagem facilita uma abordagem técnica da articulação dos gestos, que, na sequência, vai se revelar particularmente útil.

Os *quadros mímicos*, linguagem muito próxima do cinema, em sua sequência, restituem, pelo gesto, a dinâmica contida no interior das imagens. Não se trata aqui de representar, sozinho, palavras ou objetos, mas de expressar coletivamente imagens. Imaginemos um personagem que desce a subterrâneos escuros utilizando apenas uma vela. Os atores poderão representar a chama, a fumaça, as sombras nas paredes, os degraus da escada... Todas as imagens poderão ser sugeridas pelos atores em movimento, num jogo silencioso. Um dos primeiros exercícios consiste em encadear imagens, como as que fizemos, um dia, do monte Saint-Michel, por exemplo.

> Os alunos começavam a dar forma ao monte, visto de longe, primeiro pelas mãos, depois pelo corpo, sozinhos ou juntos. Em seguida, eles nos faziam entrar progressivamente na imagem. O espaço se ampliava sob nossos olhos, avançávamos pela estreita faixa ligando o continente à ilha, deixando o mar bater de um lado e de outro. Entrávamos no átrio da cidade fortificada, caminhávamos na rua estreita. Assim que estávamos diante do restaurante La Mère Poulard, entrávamos, por meio de suas imagens, no restaurante, chegávamos ao prato, uma omelete, para acabarmos sendo devorados juntamente com ela.

Um tal *travelling*, em continuidade, impõe a utilização de um repertório particularmente variado de gestos. Notemos que certas imagens virtuais realizadas hoje em dia por um computador utilizam o mesmo mecanismo.

Nos *autocursos*, peço a um grupo de alunos que reconstitua um filme inteiro, sem palavras, unicamente com gestos. Os *quadros mímicos* podem fazer referência a todas as técnicas do cinema: primeiros planos, planos gerais, *flash-back*... enfim, tudo o que constitui a linguagem moderna das imagens, com seus ritmos, seus *flashes* meteóricos, suas elipses, transpostas aqui numa dimensão teatral.

Aprofundando essa pesquisa, viemos aí explorar os gestos escondidos, as emoções, os estados profundos dos personagens, que expressamos pelas *mímicas*. São, de algum modo, "closes" sobre o estado dramático interno do personagem. Sem nunca representar os sentimentos, nem explicá-los, o ator propõe gestos instantâneos que, numa outra lógica, expressam o estado do personagem num dado momento (tipo de aparte corporal numa fase da representação).

> **Alguém tem de ir ao seu superior hierárquico para pedir-lhe alguma coisa. Chegando diante da porta, vê-se invadido por uma sensação de inquietação. "O que vou lhe dizer?" Neste momento preciso, gestos vêm dar imagem a esse sentimento. Não gestos explicativos, descritivos do estado, mas movimentos mais abstratos que permitem exteriorizar elementos naturalmente escondidos no comportamento cotidiano. Ele bate na porta, entra, sente medo. Aqui o ator ainda não representa o medo tremendo ou balbuciando; esse medo que o habita é posto em gesto, por ele mesmo ou por um ou vários outros atores. Esses gestos meteóricos fazem o público ver um "eco" do medo que o personagem sente e que, evidentemente, os outros protagonistas não veem.**

Os *contadores-mímicos* aplicam essas diferentes linguagens às narrativas faladas. A proposta consiste em contar uma história, alternando (às vezes associando) essas diferentes linguagens com uma narrativa. Isto pode ser feito individualmente (o mesmo ator é, ao mesmo tempo, narrador e mímico) ou em grupo, quando um contador é associado a vários mímicos. Exploramos essa relação em todas as suas dimensões, da mais íntima (o contador-mímico de mesa, que representa com as mãos) até à utilização do maior espaço (os contadores-mímicos de tablado, acompanhados de músicos, de um coro, de um herói...). Esse trabalho se insere na grande tradição dos contadores, que existe em numerosos países, na China ou na África, onde a narrativa é acompanhada de sugestão de imagens.

Em todas essas propostas, os alunos descobrem diferentes formas de linguagens mímicas: *a linguagem de situação* (estou sentado lendo um livro, alguém arranha a porta, eu me viro. Arranha mais ainda, sinto medo. A porta se abre... um gato entra!); *a linguagem de ação* (carrego um saco de batatas, levo-o nas costas. Eu o ponho no carro, entro no carro, dou a partida e vou embora); *a linguagem de sugestão* (olho Paris a partir da colina de Montmartre, e sugiro tudo o que vejo: a leveza do ar, os tetos dos prédios, a torre Eiffel. Faço com que as imagens existam fora de mim, de modo impressionista); *a mímica profunda* (encontrar gestos para dizer o que não tem imagem, de um espaço interior). Ao longo do ano todo, essas linguagens servirão para os "teatros curtos" desenvolvidos na Escola. Alguns vão conservar esses tipos de linguagem em suas experiências teatrais futuras.

No plano pedagógico, tal trabalho no começo do ano faz com que o grupo todo entre no jogo de modo progressivo e técnico. É uma espécie de aquecimento, antes de mergulhar nos territórios dramáticos. O importante é não ficar na dimensão técnica das linguagens, mas de sustentá-la, sem cessar, com estados dramáticos. De nada serve saber interpretar um sol, se a dinâmica solar estiver ausente do gesto! De nada serve sugerir a lua, se a palidez não aparecer no ritmo do movimento!

# 2. Os grandes territórios dramáticos

## O melodrama

### Os GRANDES SENTIMENTOS

Na Escola, o melodrama nasceu por volta de 1974, em resposta a uma questão que na época me preocupava muito: "Por que, quando alguém diz uma coisa em que acredita, alguns aceitam o que é dito, enquanto outros caçoam?". Diante dessa questão, decidi explorar as duas vias possíveis. De um lado, "crer em tudo", no amor, na família, na honra. Pedi aos atores que debatessem para impor essa convicção ao público, o que fez aparecer o melodrama. Por outro lado, eles "caçoaram de tudo", de Deus, da Guerra do Vietnã, da aids, e isso fez com que nascessem os bufões.

No melodrama, todos os grandes sentimentos estão em jogo: o bem e o mal; a moral com a inocência, o sacrifício, a traição... O objetivo é chegar a uma interpretação suficientemente forte para que, a partir da expressão desses grandes sentimentos, os espectadores sejam levados às lágrimas. Realmente buscamos fazer chorar. Mas tal dimensão só pode ser atingida se os personagens acreditarem efetivamente em tudo, com muita força, até o sacrifício. É o bem contra o mal, a coragem diante da covardia, a moral contra a corrupção. Com o tempo, cada vez mais, os alunos aderiram a esse território melodramático e a seus temas de moral e de justiça.

O melodrama traz à baila o arrependimento, o remorso, o rancor, a vergonha, a vingança. Há sempre uma referência ao tempo, e é por isso que, no território melodramático, impõem-se dois grandes temas principais: *O Retorno* e *A Partida*. Começamos por trabalhar *O retorno do soldado*, tema muito antigo do teatro popular.

> **Após vários anos na guerra, um soldado reencontra sua casa isolada na planície, numa noite de inverno em que neva muito... Ele bate na porta. Alguém abre. Perto da lareira, ele encontra sua mulher, dois filhos... e um novo marido. Ela o havia dado como morto, mas o reconhece. Ele também, mas nada dizem. Ele pede abrigo para aquela noite. É acolhido, reconfortado, aquecido... Por ocasião de cenas em que o soldado estará sozinho com diferentes personagens, descobriremos, ao longo da improvisação, que uma das crianças é sua, a outra não... Finalmente, como a mulher parece feliz, o soldado parte.**

Nesse trabalho, dois elementos chamam a atenção do pedagogo. Por um lado, a sutileza do jogo tático, que permite dirigir o foco à surpresa, ao ritmo, às reações. Tudo aqui é representado no olhar, nos silêncios, de modo muito emocionante. Quem vai abrir a porta? Como se dará o reconhecimento do soldado e de sua mulher? Como encontrar o tempo justo da descoberta, da surpresa? Os alunos têm uma situação para ser construída e um *timing* muito específico para ser controlado. Por outro lado, eu me interesso pelo jogo dos atores. Eu lhes peço que acreditem fortemente naquilo que interpretam, para que o público também possa acreditar nisso. Não se trata, nunca, de enfatizar o aspecto dramático, para cair no clichê melodramático, mas sim de pôr em cena uma situação de todos os tempos, que encontramos, aliás, no teatro de Ruzzante, ou no de Brecht.

Para aprofundar essa pesquisa, o tema é dividido em subtemas. Batem na porta, há uma reação! O soldado entra, sua mulher o reconhece! Cada sequência é analisada de modo preciso, com os alunos se alternando nas diferentes fases da interpretação.

*A partida para a América*, que proponho em seguida, corresponde ao grande tema do exílio. Um siciliano deixa sua ilha, levando uma velha mala amarrada com barbantes. Depois dos adeuses dilacerantes, no porto de Palermo, ele parte para a América para fazer fortuna. (Há nos Estados Unidos cidades que se chamam Fortuna, Eureka, gritos que esses exilados deram quando ali chegaram!) Encontramos esse tema em situações mais atuais, por exemplo: a do trabalhador africano que deixa seu vilarejo para vir à França ganhar o pão que vai alimentar sua família, deixando-a atrás de si para isso. Nesse tema "multipistas", deixo que os alunos escolham as situações que desejam explorar. Eles podem tanto tratar da *partida* em si, da *chegada num local novo*, das *dificuldades encontradas*, quanto da *família que ficou no país de origem*, da *carta que chega*. Podem passar de um tema a outro, em contraponto ou em paralelo, como bem entenderem. Com os temas do melodrama, tocamos a tragédia do povo, dos homens diante de suas dificuldades para sobreviver, muito diferente do que será a grande tragédia, na qual vão confrontar-se com os deuses!

Uma das principais dificuldades que persegue o aluno é o medo de assumir, realmente, os grandes sentimentos diante de um público que, às vezes, pode rir disso. O trabalho do melodrama obriga o ator a impor suas convicções em público. Ele não pode duvidar daquilo que vai dizer. O que para ele é verdade também o será para o público. É muito importante que os alunos sejam treinados para assumir essa dimensão. Evidentemente, se devem pôr em cena uma paródia, porque o autor assim o pediu (Alfred Jarry, por exemplo), eles não devem, de jeito nenhum, instalar-se numa interpretação que seja a paródia da paródia.

É preciso evitar, enfim, as armadilhas preparadas pelos clichês. Falar do melodrama em nenhum caso quer dizer fazer referência a um estilo de interpretação, mas, sim, descobrir e ressaltar aspectos específicos da natureza humana. O melodrama não é uma forma antiga; ele está, hoje em dia, ao nosso redor, na casa daquele que espera que o telefone toque para um novo trabalho, numa família atingida pela guerra, na casa de um homem que deixa seu país...

Para enriquecer esse território, trazemos textos dramáticos que lhe correspondem. Pode ser uma cena de *O jardim das cerejeiras*, de Chekhov.

> LIUBOV ANDREIEVNA – Dentro de dez minutos já não estaremos aqui... (*Com o olhar acaricia a sala.*) Adeus, meu velho e querido lar! Passará o inverno e quando chegar de novo a primavera você desaparecerá da face da terra... será demolido! Quanta coisa viram estas paredes! (*Beija a filha com carinho.*) Minha querida filhinha, meu tesouro! Como você resplandece... Os olhos são como dois diamantes... Você está feliz, não é? Sim?
>
> ÁNIA – Oh, muito, mãezinha, muito! Pois uma nova vida começa agora![1]

Encontramos, nessa passagem, a dinâmica dos adeuses, que havíamos estudado na máscara neutra. Na cena, os personagens deixam a casa onde viveram, seja com arrependimento, seja com esperança. Para descobrir a diversidade dos pontos de vista possíveis, estudamos todas as maneiras de fazê-lo: rindo, sem voltar-se para trás, rompendo com o passado, com um grande olhar nostálgico...

A forma de linguagem que melhor corresponde ao território melodramático inspira-se nos *quadros mímicos*. Ela acentua os atalhos indispensáveis e utiliza uma linguagem em *flash*, constituída de imagens meteóricas – que diminuem tempo e espaço – que o público hoje em dia está habituado a reconhecer imediatamente. Associa, então, a imagética melodramática – as crianças abandonadas nas escadarias das igrejas – e as formas modernas do cinema. Chamo isto de *melomímica*.

---

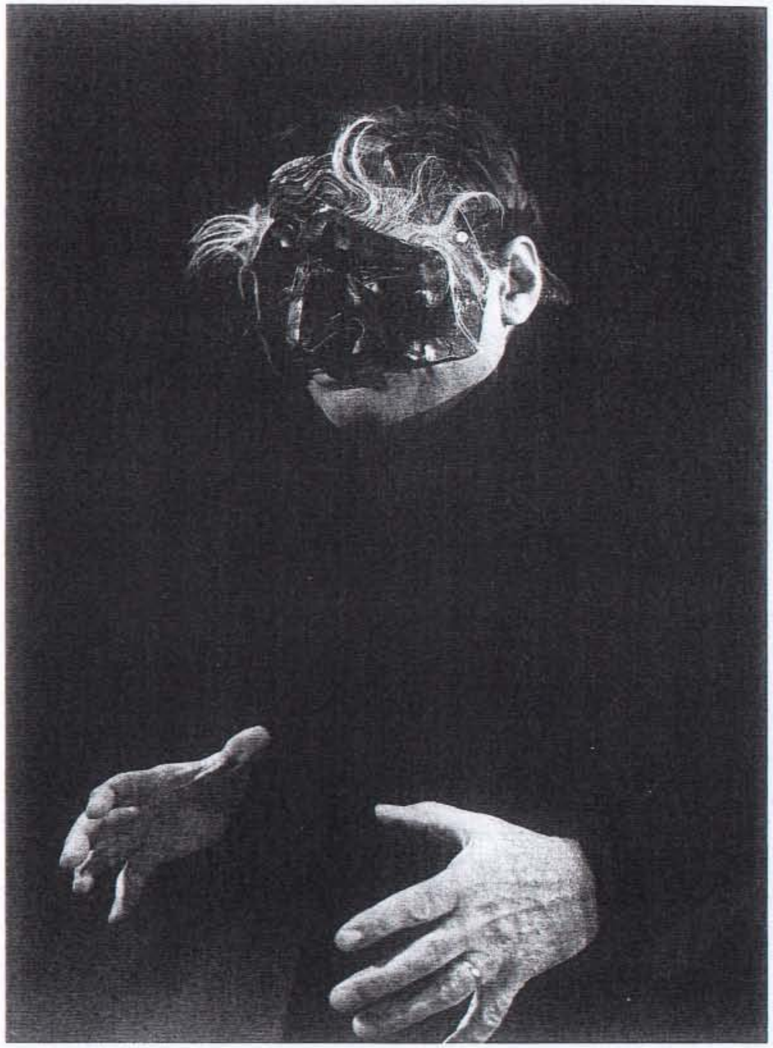
[1] Anton Chekhov, "La Cerisaie", acte V, trad. Génia Cannac et Georges Perros (Paris: L'Arche, 1961). ["O jardim das cerejeiras", V Ato, em *Teatro II*, trad. Gabor Aranyi (São Paulo: Veredas, 2003). (N. T.)]

## A commedia dell'arte

### COMÉDIA HUMANA

A commedia dell'arte e suas máscaras foram introduzidas na minha pedagogia desde o começo da Escola. Infelizmente, ao longo do tempo, surgiram clichês, uma maneira dita "à italiana" de representar começou a se expandir. Jovens atores fizeram estágios de commedia dell'arte aqui e acolá, e a interpretação empobreceu-se. O próprio termo começou a me incomodar. Fui levado, portanto, a virar do avesso esse fenômeno, para daí descobrir o que havia por trás dele, ou seja, a *comédia humana*. Desde então, tomando um caminho muito mais amplo, encontramos uma grande liberdade de invenção.

Nesse território, estão em jogo as grandes trapaças da natureza humana: fazer acreditar, iludir, aproveitar de tudo; os desejos são urgentes; os personagens, em estado de "sobrevivência". Na commedia dell'arte, todo mundo é ingênuo e esperto; a fome, o amor, o dinheiro animam os personagens. O tema de base é *preparar uma armadilha*, por qualquer motivo: para ter uma garota, dinheiro ou comida. Rapidamente, os personagens, levados por suas bobagens, encontram-se presos em suas próprias intrigas. O fenômeno, levado ao extremo, caracteriza a comédia humana e evidencia o fundo trágico que traz dentro de si. Longe do clichê saltitante, Arlequim realmente tenta compreender o que está acontecendo com ele, sem conseguir. Surge, então, o limite da natureza humana: por que não somos mais inteligentes para compreender melhor? Todos os personagens têm medo de tudo: de ser apanhados, de errar, de morrer... É esse medo profundo



*Pantalone, máscara utilizada por Jacques Lecoq.*

que faz nascer a avareza de Pantalone: ele guarda tudo! Este fundo trágico é um elemento essencial, que Molière usa em suas peças.

Inicialmente, peço aos alunos que fabriquem suas próprias meias-máscaras. A primeira instrução é a de realizar a meia-máscara de um personagem que gostariam de interpretar, sem nenhuma referência à commedia dell'arte. A partir de máscaras muito simples, progressivamente eles adicionam um nariz, uma cor, um bigode... Descobrimos juntos o possível jogo dessas máscaras, suas características, as ligações que elas podem ter umas com as outras. É apenas num segundo momento que trago as máscaras tradicionais da commedia dell'arte: Arlequim e Pantalone, e também Brighella, Capitão, Doutor, Tartália...

Da tradição, ficaram dois personagens principais: Arlequim, o servidor, e Pantalone, seu patrão. Pouco a pouco, o Arlequim primitivo, conhecido como *zanni*, ingênuo e maroto, oriundo dos campos de Bérgamo, tornou-se travesso, inteligente, intrigante. Em Molière, ele se chama Scapino, depois de uma evolução, durante mais de dois séculos, do personagem. Pantalone, mercador de Veneza, homem de negócios, traficante de riquezas vindas do Oriente Médio, é muito inteligente. Ele é roubado "por amor", achando, ingenuamente, que é sempre amado por belas moças. Daí a piedade que se pode ter por ele. Essa dimensão trágica no cômico faz o público rir, jamais os personagens.

Se os roteiros são a estrada a ser seguida, a qual pouco a pouco foi detalhada com o público, e se esta estrada se afirmou com a tradição transmitida de pai para filho, é preciso

desconfiar da mecânica e voltar, sempre, às situações em que a complexa humanidade dos personagens pode aparecer.

A commedia dell'arte é uma arte da infância. Passa-se muito rapidamente de uma situação a outra, de um estado a outro. Arlequim pode chorar a morte de Pantalone e, rapidamente, alegrar-se com a sopa que está pronta! Nisto, a commedia constitui um território muito cruel, mas sobretudo um território fabuloso para o jogo. Os temas propostos são particularmente simples: *Arlequim se coça* ou *Arlequim come espaguete, Pantalone conta seu dinheiro*. *Alguém chamando alguém* pode tornar-se um grande tema, com a condição, evidentemente, de que o que é chamado não venha! Entre o chamado de um e a chegada do outro, pode existir muito teatro.

Nem todos os temas podem ser trabalhados em improvisação. Alguns implicam uma preparação que os alunos realizam nos *autocursos*. O pedagogo está atento a dois elementos complementares: de um lado, o roteiro, a história, os pontos de passagem obrigatórios dos atores quando improvisam juntos; de outro, e isto é mais importante, ele tem de insistir no motor da interpretação. O motor, não é o *que* interpretar, mas *como* é preciso interpretar. Quais são as forças que estão em jogo? Quem puxa? Quem empurra? Quem se puxa, quem se empurra? Quem é puxado, quem é empurrado? Responder a essas perguntas simples é dar uma dinâmica ao percurso. Se o roteiro for linear, de um ponto a outro, o motor será dinâmico e buscará o relevo indispensável para a interpretação. Essa dinâmica sobe ou desce, nunca permanece horizontal e, na commedia dell'arte, ela ultrapassa os comportamentos cotidianos, para atingir uma dimensão imaginária. Não rimos, morremos de rir!

Na commedia dell'arte / comédia humana, o estilo de interpretação é levado ao máximo, as situações levadas a seus extremos. O ator atinge um nível muito alto de interpretação, e o público pode observar as consequências de um comportamento... até a morte. Neste caso, falsa!

> Pantalone está em casa, contando seu dinheiro. É avisado de que alguém chegou e quer vê-lo. Ele pergunta quem é. Não se sabe! "Ele é alto?" Sim! "Velho?" Sim! "Ela anda assim?" Sim! Então ele sabe quem é: seu amigo Brigante que vem lhe pedir de volta o dinheiro emprestado. "Não quero vê-lo", ele diz. Tarde demais, Brigante já entrou. Abraços... "Caro amigo, que prazer..." Representa-se a comédia da amizade. Depois disso, chegam os *lazzi*. Trazem uma cadeira: "Que linda!", dirá Brigante, já calculando quanto ela custou. "É uma cadeira muito velha", responderá Pantalone...

Aqui, o motor principal da interpretação será "apreciar/depreciar". Um fará questão de depreciar o que possui, enquanto o outro tentará apreciar tudo aquilo que poderia lhe pertencer. Em seguida, Brigante tentará falar da razão pela qual veio: o pagamento da dívida, enquanto Pantalone evitará o assunto, falará de outra coisa, desviará a conversa. Este será o grande motor do rodeio, até o momento fatídico em que Brigante chega e diz: "Me dê o meu dinheiro!". E Pantalone morre de infarte! Para depois ressuscitar, é claro, assim que Brigante sai em busca de um médico, pois a morte, aqui, não passa de um estratagema.

Os alunos podem interpretar esse tipo de tema tanto com as máscaras tradicionais quanto com as que eles mesmos

fazem, mas constatei que, com suas próprias máscaras, eles ficam mais livres para adaptar os princípios de tal interpretação. Assim que se fala de Arlequim ou de Pantalone, a pretensa tradição chega e os perturba.

## Roteiros e táticas de interpretação

Prioritariamente, meu olhar repousa na capacidade dos alunos em desenvolver um senso tático de interpretação. Como chegam a *subir* ou *descer* uma situação? Como conduzem uma inversão de situação (*o ladrão roubado...*)? Como trabalham numa troca ritmada da palavra? A língua italiana é mais adequada para isso do que a francesa, mais entrecortada, menos fluida.

Uma das dificuldades encontradas com as meias-máscaras é a ligação com a voz. No primeiro ano, os alunos pouco falaram e, de repente, surge uma grande liberdade da palavra. Agora tendem a utilizar suas próprias vozes, o que é impossível com a máscara. O trabalho consiste, portanto, em encontrar a voz do personagem, uma voz pública, na dimensão da interpretação com máscaras. Assim como, com uma máscara, é impossível movimentar-se como fazemos na vida cotidiana, com uma meia-máscara, não se pode dizer um texto sem que ele seja *essencializado*. Com ela, o próprio texto está mascarado! Não há nenhuma possibilidade de interpretação psicológica. O diálogo tende ao *botte e risposte* (golpe e resposta), que os amantes representam sem máscara.

Os personagens da comédia italiana navegam permanentemente entre dois polos contraditórios. Arlequim é, ao mesmo tempo, ingênuo e malicioso, o Capitão é forte e medroso, o Doutor sabe tudo e não conhece nada, Pantalone é, ao mesmo tempo, chefe da empresa, senhor de si e totalmente louco no amor. Levada ao máximo, essa dualidade é extremamente rica.

Na commedia dell'arte, morre-se de tudo: de inveja, de fome, de amor, de ciúme. Nesse sentido, esse território dramático prolonga o que a vida traz. O nível da interpretação será, portanto, levado ao máximo, até à acrobacia. No entanto, como é impossível manter-se sempre no estado extremo do sentimento – não se pode morrer ou ter fome permanentemente –, o personagem é sempre brutalmente levado de um sentimento a outro. Aquele que ri demais acaba chorando: assim, podemos constatar que, entre e o riso e o choro, os gestos são os mesmos. Arlequim que ri ou que chora rola pelo chão do mesmo jeito!

Os *lazzi* constituem o principal espaço da interpretação da commedia dell'arte. Num livro de commedia dell'arte, o momento mais interessante é aquele em que não há nada escrito, o que significa *lazzi*. Apenas o ator, por meio de seu jogo e de sua presença cômica, pode fazer com que exista essa parte do texto. A precariedade aparente do roteiro deve-se à dificuldade de pôr no papel o que se deve fazer para ser engraçado, tocante, convincente. Falta o ator em ação. A grande diferença entre as *gags* e os *lazzi* é que estes sempre têm uma referência humana. A *gag* pode ser puramente mecânica ou absurda, sair de uma lógica para propor uma outra, o *lazzo* sempre enfatiza um elemento da humanidade dos personagens.

A MULHER: A razão...
O HOMEM: O dever...
A MULHER: Salvou-a.
O HOMEM: Liberou-o.
A MULHER: Bárbaro!
O HOMEM: Miserável!
A MULHER: O que você disse?
O HOMEM: O que você murmurou?
A MULHER: Eu disse que te odeio.
O HOMEM: Eu disse que te detesto.
A MULHER: Que não posso mais te ver.
O HOMEM: Que não posso mais te suportar.
A MULHER: Você rejeita esses laços...
O HOMEM: Você rejeita esses grilhões...
A MULHER: Que você considerava de ouro.
O HOMEM: Que você considerava de diamante.
A MULHER: Eles se revelaram falsos.
O HOMEM: Na verdade eram de vidro.
A MULHER: Ferro dourado!
O HOMEM: Diamantes falsos!
A MULHER: Foi por isso que os despedacei.
O HOMEM: Foi por isso que os quebrei.
A MULHER: Agora estou contente!
O HOMEM: Agora estou livre!
A MULHER: Vai, joga fora esses laços!
O HOMEM: Vai, acaba com esses grilhões!
A MULHER: Estou livre!
O HOMEM: Sou independente!
A MULHER: Fora da escravidão!
O HOMEM: Por cima de qualquer obstáculo!
A MULHER: O nó está desfeito!
O HOMEM: Os laços, destruídos![2]

---

[2] Constant Mic, "Le mépris contre le mépris", em *La commedia dell'arte* (Paris: La Pleiade, 1927). [Tradução livre para o português.]

**Arlequim e Briguela estão encarregados de preparar a refeição para os convidados. Eles põem a mesa e começam indicando o lugar de cada convidado, depois põem-se a imaginar, progressivamente, todo o menu que será servido. Do pequeno prazer das entradas à mais extrema gulodice, para terminar totalmente saciados... imaginarão um imenso festim, do qual, logicamente, nunca participarão.**

Na commedia dell'arte, principalmente realista, igualmente os objetos estão em jogo de modo fabular. O bastão de Arlequim pode servir-lhe de rabo, pode substituir sua mão quando ele quiser saudar alguém... sem tocá-lo. A bolsa de Pantalone pode ficar pendurada entre as pernas. O objeto, aqui, nunca é um simples acessório, ele permite o desenvolvimento de um imaginário muito forte. É por isso que nunca fazemos mímica dos objetos, nós os utilizamos, realmente.

Da commedia dell'arte real, ficaram poucos textos, salvo os roteiros e os *botte e risposte*. Abordamos, assim, paralelamente os autores que se serviram desse terreno: Molière, Ruzzante, Gozzi, Goldoni, e também Shakespeare ou Goethe. É impressionante ver quantos autores, em suas obras poéticas, foram influenciados pelos comediantes italianos que percorriam a Europa. Minha preferência pedagógica vai ao começo da commedia dell'arte, com Ruzzante. Chegamos também ao Molière das primeiras peças, o das farsas, e não o Molière mais psicológico, de *Dom Juan* ou *O Misantropo*.

Associa-se com demasiada frequência a commedia dell'arte à noção de improvisação. Mas ali nada havia de improvisado. Ainda que inventassem variações, a prática da interpretação se dava de pai para filho, de modo muito estruturado. Os comediantes italianos tinham um repertório de interpretação que utilizavam nos bons momentos. Quando o Piccolo Teatro apresentou, em Paris, *Arlequim servidor de dois amos*, de Goldoni, Giorgio Strelher era extramemente estrito em sua direção e intencionava respeitar tudo o que fora escrito. Um dia, quando ele estava ausente da sala, os comediantes alongaram o espetáculo em vinte minutos. O diretor encolerizou-se ao descobrir essa permissividade!

A técnica do corpo que aplicamos é a de todos os teatros de máscaras, em todo o mundo. Nessa forma de teatro, para que o corpo fale ao público, afirmamos, ele tem de ser perfeitamente articulado. Criei, portanto, uma ginástica para o Arlequim. A dimensão acrobática está igualmente presente, justificada, como sempre, pelo drama. Quando Pantalone, raivoso, dá um salto mortal para trás, o público não deve dizer: "Que belo salto mortal!", mas "Que raiva!". Para chegar a um tal nível de comprometimento físico e justificar tal gesto, é preciso uma carga emotiva extraordinária e, ao mesmo tempo, um perfeito *savoir-faire* técnico de salto mortal.

Os exageros mais correntes são os gritos, as gesticulações, a superinterpretação inútil. Quando os alunos não são suficientemente fortes para atingir o nível de interpretação exigido, em vão eles tentam compensar isso pelo grito. Por isso, dificilmente atores muito jovens aceitam a commedia dell'arte. Aos 20 anos, os alunos ainda não têm a vivência necessária, falta-lhes especialmente a dimensão trágica, elemento constitutivo importante desse território. Se, apesar de tudo, fazemos esse trabalho na Escola, não é para uma utilização imediata, mas para que guardem a lembrança desse nível de interpretação em seus corpos e mentes, para que possam servir-se disso mais tarde.

Pesquisar uma commedia dell'arte contemporânea foi, muitas vezes, o sonho de pessoas de teatro. Alguns desejariam renovar os arquétipos para inseri-los na atualidade social ou política. Esse procedimento sempre me pareceu discutível, pois, historicamente, na commedia dell'arte, as relações sociais são imutáveis. Há os senhores e os servidores, mas o propósito não é mudar a sociedade. Trata-se de mostrar a natureza humana em sua comédia feita de trapaças e de comprometimentos, indispensáveis à sobrevivência dos personagens. Arlequim não faz greve: ele dá um jeito! Pantalone nunca decreta falência, ainda que o simule! A commedia dell'arte está em todos os lugares, em todos os tempos, enquanto houver patrões e servidores indispensáveis a seu jogo. Esses elementos permanentes da *comédia humana* me interessam, para que os alunos – que, evidentemente, são "contemporâneos" – possam inventar o teatro de seu tempo.

## Os bufões

### O MISTÉRIO, O GROTESCO, O FANTÁSTICO

Respondendo à minha interrogação sobre o comportamento daqueles "que não acreditam em nada e zombam de tudo", os bufões passaram, ao longo desses anos, por uma evolução muito grande. Sua abordagem diversificou-se, dando acesso a um território muito vasto que era preciso descobrirmos.

*Os bufões do mistério.*

A primeira etapa foi a da *paródia*. Consistia em simplesmente zombar do outro, imitando-o. Quando alguém anda na rua, basta imitar seu jeito para que apareça a zombaria e a paródia. Acontece o mesmo com a voz, com o comportamento. A imitação constituiu um primeiro nível, relativamente gentil, do sarcasmo bufão.

A segunda etapa foi zombar não apenas do que o outro fazia, mas, sobretudo, de suas convicções mais profundas. Eu pedia a alguém, por exemplo, que fizesse ao público um discurso sensato, uma apresentação científica ou matemática, e, durante esse tempo, um outro personagem se encarregava de fazer o público rir, imitando o orador. Fazendo isso, observei que, quando um personagem em trajes urbanos zombava de outra pessoa vestida do mesmo modo, isso se tornava insuportável. Esse procedimento atingiu muito rapidamente uma forma de maldade, difícil de assumir, e pareceu-me indispensável diferenciar quem zomba: ele não podia ser idêntico àquele que era motivo de zombaria. Ele tinha de ser outro.

Procurei, então, fabricar um outro corpo, um corpo de bufão... inflado... gordo! Pedi aos alunos que se transformassem, aumentando nádegas, barrigas. A partir daí surgiram formas muito interessantes: algumas moças muito magras, desconfortáveis com seus corpos, começaram a dar vida a enormes figuras, com peitos grandes, nádegas gordas. Inversamente, destacamos os corpos longilíneos, compridos, de outros alunos. Por meio dessa transformação corporal, nesse corpo reinventado e artificial, de repente eles se sentiam mais livres. Ousavam fazer coisas que jamais teriam feito com seus próprios corpos. Nesse sentido, o corpo inteiro tornava-se máscara. Diante desses corpos bufonescos, os personagens parodiados aceitavam mais facilmente que "loucos" zombassem deles; era mais inconsequente. Não havia conflito algum entre o bufão e aquele de quem ele zombava. Retomamos aí o tradicional "bobo da corte", que, longe de estar realmente imerso na loucura, pode expressar todas as verdades. Num corpo de bufão, aquele que zomba pode tomar a palavra e dizer coisas inacreditáveis, até caçoar do "incaçoável": da guerra, da fome no mundo, de Deus. Os bufões nos fizeram conhecer a aids, antes de que todos tomassem consciência dessa doença. Puderam representar a procissão da "morte do amor" e, na transposição bufonesca, fazer-nos aceitar o inaceitável.

Observei que aqueles que zombam assim de tudo, inclusive dos valores mais fortes, abriam espaço para o mistério das coisas. Eles atingiam o grande território da tragédia. Seu sarcasmo migrava para o trágico, um pouco como a violência do texto de Steven Berkoff atinge, no fim das contas, a beleza. Esse fenômeno foi para mim uma grande descoberta. Então me perguntei: de onde vinham esses bufões? Eles não podiam vir de um espaço realista, da rua, do metrô. Eles vêm, então, de outros lugares: do mistério, da noite, do céu e da terra! Sua função não consistia em zombar de um indivíduo em particular, porém, de modo mais geral, de todos nós, da sociedade em geral. Bufões se divertem, pois se divertem o tempo todo, imitando a vida dos homens. Fazer uma guerra, lutar, estripar-se os deixa felizes. No entanto, eles nunca representam a guerra na cronologia lógica de uma história que se desenrola. Eles trazem um texto particular: aquele que mata o outro se diverte tanto, que ele pede para fazer de novo.

E eis que se matam, mutuamente, repetidamente, apenas pelo prazer. Para interpretar!

Apareceram, então, os atalhos, as elipses específicas da interpretação dos bufões: aquele que estava ferido era rapidamente tratado, levado ao hospital. Para que o hospital existisse, era preciso mortos. Para que houvesse mortos, era preciso que se matassem. Para que se matassem, era preciso que fizessem uma guerra... Esse tipo de situação mostrava o caráter absurdo da organização da vida dos homens. Os bufões falam essencialmente da dimensão social das relações humanas, para denunciar o absurdo disso. Eles falam também do poder, de sua hierarquia, invertendo-lhes os valores. Cada bufão tem alguém acima dele e alguém abaixo. Ele admira um e é admirado por outro. Apenas aquele que estiver no limite mais baixo dessa hierarquia não é admirado por ninguém. É ele quem vai pixar "Abaixo as armas" nas paredes dos banheiros, único meio de expressar o ridículo. Aquele que detém o poder – o príncipe, o diretor, o presidente, o rei – decide, quando quer e por simples capricho, que aqui a guerra já durou o suficiente e que agora é preciso fazê-la em outro lugar. E todos o seguem! Na verdade, os bufões funcionam na inversão dos poderes: o mais débil dirige.

A partir dos bufões solitários, pesquisamos como eles podiam reunir-se, para descobrir que viviam em *bandos*. Um bando de *bufões*, idealmente, é constituído por um grupo de cinco pessoas, e nele pode haver uma verdadeira conivência. Mais do que cinco, já é o coro que surge, mas voltaremos a falar disso. Um bando de bufões é dirigido por um chefe. Todo o bando está aí para ajudá-lo a formular o que ele vai dizer.

Vimos bandos de pequenos bufões trazer até nós a enorme cabeça de um profeta, já sem corpo, que, antes de desabar totalmente, vinha anunciar o mistério... Nos bandos, também descobrimos a figura do inocente, que pode passear no meio dos outros, sem nunca alterar a ordem das coisas. Estranha figura. Um erro necessário!

Ao longo do tempo, os bufões fizeram surgir algumas grandes famílias: a do mistério, depois a do poder e, por fim, a mais louca e manifesta, a da ciência. Essas três famílias nos levam a determinar, hoje em dia, três territórios diferenciados, quase autônomos: o *mistério*, o *grotesco* e o *fantástico*.

O *mistério* gira em torno da crença, quase religiosa. Os bufões do mistério são adivinhos. Eles conhecem o futuro. Sabem quando o fim do mundo virá e podem anunciá-lo. Conhecem o mistério que vem antes do nascimento e o que está depois da morte. São os profetas.

> Os bufões do mistério chegam à noite, em procissão, dançam ao som de percussões, aquecendo, assim, o espaço. Trazem consigo a Palavra adormecida. Os diabinhos despertam seu profeta que, como iluminado, se ergue para anunciar o fim do mundo. Os bufões fazem mímica das imagens do Apocalipse e se divertem fazendo paródia. Após ter visto o futuro, a Palavra desmorona. Ela é levada noite adentro ao som de tambores. Neste momento, grandes textos do mistério e de sua beleza são ditos pelos bufões do diabo.

Eles falam como Jó, que interroga o céu; como Dante, em *A divina comédia*. Os bufões ingleses residem em Shakespeare. Fizemos os bufões dizerem os maiores textos dos maiores poetas. Quem, melhor do que um bufão, pode dizer um texto de Antonin Artaud? Paradoxalmente, ele será mais bem compreendido nessa forma do que em todas as outras, ditas "poéticas". O maiores loucos são os poetas!

Os *grotescos* estão próximos da caricatura. Eles se aproximam dos personagens de nossa vida cotidiana, como alguns desenhos humorísticos podem representá-los. Jamais questionam os sentimentos ou a psicologia, mas sempre a função social. Os desenhos de Daumier, nas séries sobre as profissões, têm essa dimensão. No repertório teatral, um personagem como Ubu, de Jarry, pertence a esse mundo.

Hoje em dia, surgem com força os *fantásticos*. Apoiam-se especialmente no mundo eletrônico, científico, mas também na imaginação mais alucinada. Vimos personagens com várias cabeças, homens-animais, bufões com a cabeça na barriga. Aqui são possíveis todas as loucuras: elas constituem a liberdade do ator e sua beleza.

O termo *bufão* cobre, portanto, agora, um território extremamente vasto, cujos contornos não podemos delimitar de modo definitivo. É por isso que peço aos alunos a mais ampla exploração desse terreno, a fim de que se aventurem sucessivamente nessas três grandes direções. Assim são obrigados a não ficar na primeira imagem, mas comprometer-se verdadeiramente com a criação. Vamos deixar claro que um bufão não pode pertencer, ao mesmo tempo, a três registros, mas nos bandos, no entanto, algumas misturas são possíveis. O fantástico pode ladear o mistério ou, ainda, um bufão do mistério pode metamorfosear-se num grotesco, e passar do primeiro ao segundo sem que se saiba muito bem qual dos

Ah, dá-nos crânios de brasas
Crânios queimados pelos raios do céu
Crânios lúcidos, crânios reais
E traspassados pela tua presença

Faz-nos nascer nos céus de dentro
Cobertos de precipícios em torrentes
E que uma vertigem nos atravesse
Com uma unha incandescente

Sacia-nos, temos fome
De comoções intersiderais
Ah, derrama em nós lavas astrais
No lugar de nosso sangue

Desamarra-nos. Divide-nos
Com tuas mãos de brasas cortantes
Abre-nos essas vias chamejantes
Onde se morre mais longe que a morte

Faz nosso cérebro vacilar
No cerne de sua própria ciência
E arranca-nos a inteligência
Com as garras de um novo tífon[3]

---

[3] Antonin Artaud, "Prière" [Oração], em *Obras completas: Tric-Trac du ciel*, 1 (Paris: Gallimard, 1970). [Tradução livre para o português.]

dois representa o outro. Um bando de bufões fantásticos entra em cena... de repente se transforma num bando de pequenos grotescos. Situação incômoda, em que o público perde a segurança de sua lógica, para atingir uma outra dimensão!

### O OUTRO CORPO

A linguagem específica dos bufões apareceu com a pesquisa dos gestos e das ações que este "outro corpo" podia fazer. Alguns se aproximaram do corpo humano, no espírito do boneco da Michelin, tipo de bola humana desmesurada; outros se distanciaram disso consideravelmente. Uma de minhas grandes descobertas foi constatar como a dimensão internacional da Escola aparecia com força, pelo fundo bufonesco que cada cultura traz. A América do Sul expressou seu caráter fantástico, com seus animais voadores, seus homens-animais. Os franceses reencontraram seu fundo rabelaisiano de cozinheiros *bons vivants*. Os bufões ingleses estão próximos das figuras de Hogarth. Os espanhóis vivem a tragédia da festa. Os italianos estão na dança, no canto e na música. Os nórdicos são mais misteriosos, entre o dia e a noite, na loucura do crepúsculo. A Alemanha trouxe seus grandes mitos fantásticos. Os asiáticos fizeram renascer os dragões e os diabos. Esse território dramático, certamente mais do que os outros, evidencia as profundas diferenças culturais dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, o território dos bufões é particularmente difícil de conduzir, principalmente por estarmos permanentemente em busca de procedimentos de criação. É preciso, portanto, pôr os alunos em movimento,

para que por si sós descubram os elementos que acabo de evocar e, eventualmente, tragam outros.

Começo, como sempre, pelo corpo. A primeira abordagem é muito simples: peço a cada um que desenhe um bufão numa folha de papel. Neste momento do trabalho, os alunos não sabem absolutamente nada do que faremos, nem o que esse território significa. Cada um desenha seu bufão como imagina, e, em seguida, organizo uma leitura comentada dos desenhos. Identifico rapidamente os que têm uma visão "cultural" da coisa: pequenos guizos nas pontas dos chapéus cônicos, lembranças carnavalescas... Há, ainda, os que se encaminham para a loucura, com cabelos eriçados... Embora conservados, esses desenhos não são utilizados. Eu os devolvo aos alunos no fim do percurso, como um elemento de reflexão pessoal. Sem comentário.

Em seguida, eles têm de criar, corporalmente, seu bufão. Trazemos tecidos, enchimentos, roupas, objetos, faixas, cordões, e cada um tenta livremente inventar seu corpo de bufão. Juntos, procuramos os movimentos que os animam. Os que têm as nádegas gordas divertem-se fazendo-as balançar, outros brincam com seus longos rabos, ou se coçam com suas unhas desmesuradas. Nessa fase do trabalho, insisto para que os figurinos nunca sejam definitivos, nem muito elaborados. É importante que sejam provisórios, relativamente sumários, descartáveis, e que possam evoluir na pesquisa antes de, eventualmente, cumprir seu objetivo e chegar a uma forma mais definitiva.

Ninguém é mais criança do que um bufão, nem mais bufão do que uma criança. É por isso que, paralelamente ao trabalho com o corpo de cada um, encaminhamos, pela improvisação, uma fase preparatória à dimensão bufonesca, com o tema *A Infância*. Tentamos reencontrar a infância por diferentes abordagens.

Um primeiro tema proposto é o da praça onde as crianças brincam, numa caixa de areia, de polícia e ladrão, de pega-pega... Buscamos todos os comportamentos possíveis nessa situação: a brincadeira, a maldade, a ternura, a briga, a posse, o riso. Não se trata de representar exteriormente personagens infantis, nem de mergulhar na infantilidade, mas de reencontrar o estado de infância, sua solidão, suas exigências, suas pulsões, sua busca de regras, todos elementos que, na obra, vão estar na dimensão bufonesca.

Em seguida, proponho que *as crianças representem os adultos*. Eles brincam de *papai e mamãe*, brincam de *avião*, mas podem também brincar de *guerra*, um pouco como faziam as crianças do Líbano, com as metralhadoras de madeira. Depois disto, inverto a proposta, sugerindo que os *adultos brinquem como as crianças*. Os guardas de fronteira: cada um de um lado de uma corda posta no chão – quem pisar na corda tem de arrumá-la, etc. Muito rapidamente, descobrimos que essa brincadeira denuncia muito fortemente o gosto da posse e do poder sobre o Outro.

Em seus rituais, os bufões não invocam o céu, cospem nele! Eles chamam as forças da terra. Estão do lado do diabo, no nadir. Saindo da terra, assumem forma humana. Inventam ritos que lhes pertencem, totalmente incompreensíveis para os profanos que somos. Cumprem estranhas procissões, cerimônias particulares, desfiles com tambores. Um bando de bufões pode começar a bater com o pé, a dançar, a cantar, a proferir elucubrações, sempre de modo ritual, muito organizado. Nesse caso, os próprios atores não sabem o que fazem, mas o fazem! Esses ritos não provocam nenhum conflito, pois não existe rivalidade entre bufões. Nunca um entre eles ficará com raiva do outro. Estão numa hierarquia muito organizada e aceita. Há os que batem e os que apanham. E está tudo bem. Os que devem apanhar pedem mais, gostam disso. Cada um sustenta e aceita sua posição na sociedade dos bufões, que é, para eles, a sociedade ideal. Logicamente, essa sociedade é a nossa!

Os bufões sempre vêm diante do público para representar a sociedade. A partir daí, todos os temas são possíveis: a guerra, a televisão, o Conselho de Ministros ou qualquer outro evento da atualidade, fontes inesgotáveis de inspiração e de interpretação. Às vezes, fantasiam-se de personagens de nossa sociedade: põem um quepe, uma roupa religiosa e se aventuram a representar esses personagens. Mas o fazem à sua maneira, voltando sempre ao bufão inicial, que sempre se diverte com o personagem que representa. Se decidem representar o sindicalismo, nunca entrarão na psicologia de tal ou tal personagem conhecido, como o fariam os cômicos da televisão, mas representarão de modo provocativo. Farão uma manifestação, com eles mesmos passando, alternadamente, ora do lado dos manifestantes, ora do lado dos policiais, apenas por prazer.

O trabalho dos bufões está ligado a um espírito de brincadeira, adaptável a diferentes situações. Tudo aqui está na maneira de fazer, no texto proposto, no nível da interpretação. Os alunos escrevem seus textos numa outra lógica. Se abordam uma situação, os bufões vão deformá-la, torcê-la, colocá-la em jogo de modo não habitual. Num texto, apenas pelo prazer, poderão repetir dez vezes a mesma palavra, avançar, recuar. Eles vão *bufonizar* a situação. Estamos no puro reino da loucura organizada!

Como ocorre no segundo ano todo, esse trabalho explora um território completamente desconhecido. As referências, quando existem, vêm depois. Se às vezes pudemos dizer "Tal interpretação faz pensar em Jerônimo Bosch, nos mistérios da Idade Média, no carnaval...", essas referências nunca estiveram em mente no começo dessa aventura. O que hoje sei dos bufões descobri na prática do corpo em movimento, na improvisação, e não nos livros nem em uma tradição que nos ditaria não sei que tipo de *savoir-faire*. Os bufões, por natureza, impõem uma pedagogia da criação.

Ao fim dessa exploração, algumas questões ficam, ainda hoje, sem resposta. Os bufões podem ser autossuficientes? Podem, sozinhos, constituir um espetáculo? Ou funcionam paralelamente à tragédia? Podem intervir na tragédia? E, inversamente, até que ponto a tragédia pode intervir no território dos bufões? Para tentar responder a essas questões proponho abordar sucessivamente os bufões e depois a tragédia, antes de tentar todas as misturas possíveis. Tenho a lembrança, extraordinária, de um bando de bufões que, como servidores, traziam em seus ombros um coro trágico, punham-no diante de um público e depois desapareciam. O coro, então, entabulava um texto de tragédia grega. Visão sublime!

## A tragédia

### O CORO E O HERÓI

A tragédia é o maior território dramático e o maior teatro que está para ser feito. Na Escola, nós a abordamos a partir de descobertas que eu havia feito sobre o coro, em Siracusa, e que aplicamos principalmente numa perspectiva pedagógica. Longe de uma abordagem histórica da tragédia antiga, de seus supostos códigos, procuramos reinventar o que pode ser uma tragédia nos dias de hoje.

O território trágico permance uma grande interrogação acerca da relação com os deuses, com o destino, com a transcendência. Algo bem diverso de uma questão de seita ou de religião! Hoje, quando se encontram maravilhados diante do cosmos, os homens de ciência estão bem mais próximos dessas questões. Estão diante de um mistério que leva o homem para além de si mesmo. Fundamentalmente, a mesma pesquisa está na origem do território da tragédia e de sua aproximação com os bufões. Como os deuses nos dias de hoje desapareceram, os bufões ocuparam seus lugares e os substituíram. Esperamos que eles queiram ir embora um dia, para dar lugar a uma outra coisa: a inserção do homem, ao mesmo tempo, na sociedade e no cosmos, sem conflito... Artistas e cientistas estão aí para levar adiante essa missão!

Para os alunos, a grande experiência da tragédia é a descoberta dos laços. Eles descobrem o que verdadeiramente significa "estarem ligados", ao mesmo tempo juntos e num espaço. Falar por meio da boca do outro, na voz comum do coro, é estar totalmente e ao mesmo tempo ancorado na realidade

*O coro trágico.*

de um personagem vivo e experimentar uma dimensão que transcende o ser humano. Todo o trabalho do ator consiste em estabelecer uma ligação entre esses dois polos, aparentemente contraditórios, entre os quais ele pode ficar dividido.

Dois elementos principais estruturam o território da tragédia: o coro e o herói.

> **Um coro entra em cena, ao som de percussões que dão ritmo ao coletivo. Ele ocupa todo o espaço, depois se posiciona numa parte do palco. Fazendo isso, ele libera um novo espaço e cria uma espécie de chamado ao herói. Mas quem pode vir a ocupar esse espaço? Qual equilíbrio se pode encontrar, hoje em dia, entre um coro e um herói?**

A fim de nos prepararmos para a experiência do coro e do herói, conduzimos um trabalho preliminar com as multidões e os oradores. A multidão é tratada por meio de improvisação. O primeiro tema proposto consiste em representar o Hyde Park, o parque londrino onde, todo domingo, pessoas sobem num estrado e tentam chamar a atenção dos transeuntes e apresentar-lhes um discurso.

> **Imaginamos uma grande praça onde todo mundo passeia e pedimos a um aluno que chame a atenção dos outros, de todas as maneiras possíveis. Quando ele consegue, tem de convencer da importância do assunto polêmico sobre o qual ele defende um ponto de vista em que acredita: favorável ou não, ao aborto, imigração, energia nuclear! A natureza do discurso importa menos do que a capacidade do ator de captar seu público.**

Insisto para que os alunos verdadeiramente interpretem, conscientes de que defendem um ponto de vista não necessariamente seu. Essa distância me parece essencial: vale mais, na interpretação, ser favorável à pena de morte quando se é pessoalmente contra, ou vice-versa! Notemos que, às vezes, essa improvisação é também um momento de verdade para o próprio ator: assim que o público se entedia, ele vai embora.

Num segundo momento, esse exercício é complementado pela entrada de um segundo personagem, que vem se opor ao primeiro, proferindo argumentos contrários. Constituem-se, então, dois grupos, cada um à escuta de um dos oradores: eles começam a formar as premissas do coro. Determino, finalmente, um "maestro", um diretor improvisado, exterior à interpretação, que ajuste o todo da improvisação e ponha ordem nessa grande confusão, dê a palavra alternativamente a um e outro orador, também à multidão, e assegure, assim, a organização rítimica da interpretação.

O texto trágico não se improvisa. Ele pede uma escrita. Para dar voz aos oradores, abandonamos, então, a improvisação e chamamos os grandes textos da vida pública: o discurso de Angela Davis; os textos de André Malraux por ocasião da mudança das cinzas de Jean Moulin ao Panteão; ou Charles de Gaulle proferindo "Viva o Québec livre!", em Montreal; o de Martin Luther King... enfim, todos os grandes discursos que carregaram multidões. O ator que vai dizer o texto reconstitui com os outros alunos o local e o ambiente onde ele foi pronunciado. Organiza a encenação no espaço da Escola, e interpreta a situação. Tivemos, com essa proposta, alguns momentos memoráveis: o discurso de Hitler aos SS, numa noite de Natal, interpretado por um ator alemão diante de uma multidão em continência, com suásticas nos braços. Interpretação um pouco difícil de suportar. Outra lembrança: "Catalunha livre!", sermão pela independência da Catalunha lançado a partir do terraço da Escola, com os transeuntes ajuntando-se para compor a multidão que escuta...

Por meio dessas experiências, os alunos experimentaram o nível emocional que reúne multidão, orador e texto. O orador anuncia o herói; e a massa, a humanidade do coro. A passagem da multidão ao coro significa um salto no nível de interpretação, o mesmo salto se opera entre a interpretação psicológica e a interpretação com máscara. O coro trágico é uma multidão levada ao nível da máscara.

Como o coro está sempre reagindo a um evento ou a uma palavra, fazemos um trabalho preparatório, que trata do *coro reativo*. Um grupo de alunos recebe a instrução de fazer o público entender o que ele está vendo, unicamente por suas reações a um evento: um jogo de futebol, um filme, uma tourada...

> Um grupo de espectadores, dos camarotes de um teatro de palco italiano, assiste a uma encenação. A cortina se levanta, o palco se ilumina, o espetáculo começa. Chega a grande cena de amor entre Romeu e Julieta. As reações dos espectadores são suficientes para nos fazer imaginar o que está acontecendo em cena: um olhar mais atento no levantar da cortina, uma aproximação sensível de dois atores ao reencontro dos amantes, um leve movimento de rosto...

Vários personagens e situações devem chegar até nós por meio do *coro reativo*. Um procedimento difícil e delicado, pois não basta apenas ver a coisa e, menos ainda, "pantomimá-la", mas é preciso, também, encontrar a linguagem para que o público perceba a dinâmica e a emoção do que está acontecendo. Para que isso convença, todos os meios são válidos, especialmente a linguagem analógica, que chamamos de *dupla imagem*. Nesse caso, uma imagem aparece paralelamente a uma outra: um lenço cai no palco... o programa de um espectador também! O que acontece nos camarotes é análogo à situação no palco, com uma grande sutileza.

O coro é o elemento essencial que, sozinho, permite o surgimento de um verdadeiro espaço trágico. Um coro não é geométrico; ele é orgânico. Como um corpo coletivo, possui um centro de gravidade, prolongamentos, uma respiração. É um tipo de célula que pode assumir formas diferentes segundo a situação em que se encontra. Ele pode ser o mensageiro de contradições, seus membros podem, às vezes, opor-se entre si, em subgrupos, ou, ao contrário, unir-se para, juntos, dirigirem-se ao público. Não consigo imaginar uma tragédia sem coro. Mas como reunir esses personagens? Como fazer viver esse corpo coletivo? Como fazê-lo respirar, movimentar-se como um organismo vivo, evitando a coreografia estetizante ou a geometria militar? Elemento dos mais importantes de minha pedagogia, o coro constitui, para aqueles que dele participaram, a mais bela e emocionante das experiências teatrais.

O coro constitui-se de um grupo de sete ou quinze pessoas. Esses números são precisos, pois cada número traz em si uma dinâmica específica. Uma pessoa é a solidão. Duas correspondem a alguém e seu oposto. Três são uma unidade. Quatro, um

bloco estático. Cinco, a partir daí começa a haver movimento, mas cada um se encontra individualizado. Seis, não se pode mais perder tempo, é preciso repartir em dois para fazer duas vezes três. Sete é um número interessante: um corifeu pode surgir, acompanhado por dois meio-coros de três. Oito é um número duplamente massivo. Com nove começa a multidão: uma companhia de nove pessoas parte em todas as direções. Dez é a dezena... até doze, a dezena! Em treze, o coro começa a nascer. Quatorze é um número "inamovível", sempre falta alguém. Quinze, como no *rugby*, é o número ideal: um corifeu, dois meio-coros de sete, que designam dois subcorifeus e movimentos maravilhosos que se tornam possíveis. Para além disso, é a invasão, inevitavelmente militar. Para descobrir e constatar essas evidências, proponho um exercício simples.

**Um grupo de alunos ocupa todo o espaço da sala andando. Ao sinal, eles se reúnem a dois, três, cinco, sete, etc.**

Juntos, observamos como chegam a organizar-se e como, em seguida, esses grupos podem, ou não, ser postos em movimento. Outro tipo de exercício: *Um coro se movimenta, sem que se saiba quem o dirige*. A regra interna, que o público não conhece, mas que os alunos descobrem, é que aquele que dirige é necessariamente o que é visto por todos os outros. Ou ainda: *Fazer o coro respirar, alargando ao máximo as distâncias entre seus componentes*. Para além de uma certa distância, o coro não existe, ele explode. Eis o limite da ruptura, tão caro aos arquitetos.

Na interpretação trágica o coro prevê, aconselha, toma as dores, está presente, mas nunca se compromete com a ação.

Lembremos que o coro grego original não estava no mesmo plano que os atores. Apresentava-se em outro espaço e, reagindo, fazia a relação entre o público e os heróis. Na tragédia grega, aliás, nunca vemos os embates: o coro apenas reage a histórias, fatos. A grande lei do coro trágico é a de nunca ficar do lado da ação, mas sempre no da reação. O coro é, afinal, marcado pela sabedoria. Sempre se fala do coro dos velhos, mas não são necessariamente velhos personagens arcados sobre suas bengalas, os *sábios* são os mensageiros simbólicos de uma sabedoria imemorial. No começo, o coro não é misto, trabalhamos separadamente o coro dos homens e o das mulheres. Os mais belos coros são sempre os das mulheres, pois elas têm um profundo sentido de coesão e de solidariedade. Elas são a garantia do essencial.

Os movimentos dramáticos de um coro podem ser determinados por sentimentos ou apoiar-se nos movimentos trágicos da natureza. As matérias, especialmente, oferecem uma linguagem trágica que pode ser utilizada. Uma pedrinha de açúcar que se desmancha, um papel que é amassado, um papelão que se dobra, um pedaço de madeira que se rompe, um tecido que rasga... são alguns dos muitos movimentos profundamente trágicos. A partir daí, é interessante *dissolver* um coro trágico, amassá-lo ou rasgá-lo. Reinvestimos aqui, por analogia, todo o trabalho desenvolvido no primeiro ano com as identificações das matérias.

O grande risco é chegar a um coro militarizado, organizado demais, limpo, claro, em que todo mundo anda junto, porém sem vida. Os diretores, em geral, gostam muito desse trabalho, não apenas para pôr um coro em seus espetáculos, mas como elemento de referência para toda a constituição espacial de um grupo. O coro é a ordem do movimento.

## O EQUILÍBRIO DO PRATICÁVEL

O nascimento do coro começa com um dos mais belos exercícios inventados na Escola: *O equilíbrio do praticável.*

Trata-se de um jogo baseado no equilíbrio e desequilíbrio de um praticável, posto em movimento pelo deslocamento dos atores. Um praticável de forma retangular é delimitado por bancos de 2 metros de comprimento. Dez bancos (dois para cada largura, três para cada comprimento) envolvem o espaço, sobre os quais vêm sentar-se os participantes. O espaço de jogo deve ser obrigatoriamente um retângulo e não um círculo, pois o círculo só permite um único movimento verdadeiro: rodar! (A arquitetura da Maison de la Radio, de Paris, prova isso!) Ou, então, surge uma atmosfera ritualística, com um fogo no centro, e todos que o cercam participam. É por isso que o teatro é difícil de ser representado em uma arena. A pista do circo é feita para cavalos e não para personagens, não permitindo nenhuma dinâmica. O retângulo, inversamente, permite todos os grandes caminhos dinâmicos, as retas, as paralelas, as diagonais, que liberam e estruturam múltiplas possibilidades dramáticas.

Esse praticável retangular é imaginado em equilíbrio sobre um eixo central. Um ator, sozinho, que toma um lugar na parte central, conserva o praticável em equilíbrio. Se ele se posicionar fora dessa parte, põe o praticável em desequilíbrio, fazendo com que se incline. É preciso, então, que um segundo ator intervenha para restabelecer o equilíbrio, escolhendo um lugar favorável em função do primeiro. Os jogadores, no começo, estão repartidos em torno do praticável, e considera-se que, apesar de suas diferenças, todos têm o mesmo peso e valor. Não vamos interpretar uma historieta de um praticável realista em movimento, mas buscaremos ter a sensação de plenitude e de vazio, sensação sentida ao mesmo tempo por aqueles que estão no praticável e por aqueles que ficam sentados nos bancos.

1 = 1

Uma primeira regra serve de base. O praticável está vazio. "A" levanta-se e toma uma posição no centro (que não é o ponto preciso de intersecção das diagonais, mas um pequeno território vivo, no qual ele pode deslocar-se sem provocar inclinação). "A" "esquenta" o espaço para que ele comece a existir; depois, quando o tempo lhe parece adequado, decide deslocar-se, causando um desequilíbrio do praticável. "B", então, levanta-se e toma um lugar no praticável para reequilibrá-lo. A partir deste momento, o jogo é desencadeado e é "B" que vai conduzir: ele se desloca para diferentes lugares, seguindo ritmos pessoais e, a cada vez, "A" deve restabelecer o equilíbrio, também mudando de posição. Quando se faz necessário, "A" decide não mais responder ao desequilíbrio de "B", o que provoca um novo desequilíbrio do praticável, chamando a entrada de "C". Esse terceiro jogador torna-se, então, o novo condutor do jogo. "A" e "B" reagem a seus movimentos para manter o equilíbrio, até que decidam, por sua vez, juntos, mas sem combinação, não mais fazê-lo. Eles provocam, então, um novo desequilíbrio que leva à entrada de um quarto jogador, etc. O jogo se prolonga, assim, com um número crescente de atores, que restabelecem sem parar o desequilíbrio provocado por aquele que conduz, quando os outros não respondem mais.

Uma vez bem compreendida essa regra, o que demanda um longo tempo de experimentação, podemos modificar o espaço, aumentando o praticável (40 centímetros suplementares entre os bancos). Mas, sobretudo, podemos nos ocupar com a qualidade do jogo e trabalhar as noções de *tempo* e de *espaço*. Entre o público e os jogadores, instala-se uma relação secreta, que não é feita de nenhuma relação direta mas de uma presença comum no espaço. Sentados nos bancos, os participantes sentem perfeitamente se o tempo e o espaço representados são justos, eles "sabem" se está longo ou curto demais, se os lugares tomados são bons. O público é o depositário desse saber e, apenas com sua presença, ajuda os jogadores a manter os tempos justos. Ele vê os erros daquele que quer entrar no praticável, mas não há lugar para ele. Esses erros são, aliás, necessários e devem ser aceitos, para que o jogo continue, pois as distâncias e os tempos não são geométricos.

Constatamos que os atores tomam instintivamente lugares que se situam numa geometria elementar, ligada a um número. Em três, eles tendem a formar um triângulo equilátero; em quatro, um quadrado; em cinco, um círculo. Essas posições, já observadas nas improvisações psicológicas silenciosas, não permitem nenhuma situação dramática representável. Elas só podem ser justificadas por um ritual que tenda ao monumental. Daí a pesquisa de uma repartição diferente dos lugares, com ritmos capazes de fazer viver situações dramáticas. Um ator pesa mais na periferia do praticável do que no centro, daí a necessidade de uma distribuição diversificada dos lugares para equilibrá-lo. Estar progressivamente de acordo com o tempo, com o espaço e com os outros, tal é a aposta desse jogo.

Fazemos acontecer, depois, diversas ações dramáticas, em função dos lugares tomados pelos atores. A relação de espaço entre eles decide a situação. A palavra pode intervir em certos momentos de imobilidade dos atores. O jogo entre os atores pode ser direto se permanecerem unidos pelos olhares, ou indireto se seus olhares se dirigirem para fora. Fazendo isso, realizamos a encenação de uma peça não escrita. *O equilíbrio do praticável* é o exercício de todas as encenações.

> 1 = 1 + 1...
>
> Uma segunda regra, vinda da primeira, permite o nascimento, diante do herói, de um coro e de seu corifeu. Na primeira regra, cada ator tem o mesmo peso (1=1); na segunda, o ator que entra é equilibrado pelo peso de todos os outros (1=1+1+...). O começo do jogo é o mesmo: "A" entra no praticável, depois faz entrar "B", que conduz. "A" decide, em seguida, fazer com que entre "C" e, neste momento, a regra muda. Uma vez encontrado seu ponto de equilíbrio, "C" espera que "A" e "B" se reúnam num ponto de equilíbrio. A partir deste instante, "A" mais "B" têm juntos o mesmo peso que "C". Cada ator que entra em sequência provoca o reagrupamento de todos aqueles que já se encontram no palco, até o momento em que o oitavo que entrar conduzirá um grupo de sete. Ele será o primeiro herói, diante do primeiro coro.

Quando quiser, o herói deixa-se cair no chão, dando assim o sinal da explosão do coro. Então, seis atores se retiram do espaço, para deixar um, imóvel, diante do herói: o corifeu terá sido, assim, deixado pelo coro; exclusivamente ele terá o direito de falar em nome de todos. Insisto no fato de que o corifeu é escolhido pelos outros, quando se retiram: não é ele quem, destacando-se, decide sua função. Este momento preciso do exercício é particularmente difícil de realizar e solicita,

da parte de cada um, uma grande sensibilidade em relação aos outros. Vemos frequentemente dois pretendentes a corifeu ficarem diante do herói: um está sobrando!

*O equilíbrio do praticável* pede uma concentração extrema; a duração do exercício não pode ultrapassar uma hora por seção. Numerosas variantes podem ser imaginadas, com diferentes estilos de jogos, podendo ir de um realismo mais cotidiano até uma transposição com máscaras. Alguns desvios, regularmente, chamam a minha atenção: "aquele que guia no lugar do outro", "aquele que rouba a entrada do outro", "aquele que falsamente acredita estar no bom lugar", "aquele que não aceita ceder o seu lugar", "aquele que não sente que o tempo passa", "aquele que hesita e perde o lugar", "aquele que, ao contrário, entra no palco embora não haja lugar para ele"... Cada um desses desvios provoca um erro mínimo e quebra o jogo.

Tive a oportunidade de aplicar esse trabalho do coro em várias circunstâncias, especialmente com Jean Vilar, no Teatro Nacional Popular, quando ele representava o corifeu do coro de *Antígona*. Como eu colaborasse com a encenação, Vilar me perguntou onde devia se posicionar e sugeri que ficasse no fundo do palco, escondido no coro, para surgir com força só quando o coro fosse embora. Fiz uma coisa semelhante na Itália no teatro de revista *Quem está em cena?* quando toda a companhia, umas sessenta pessoas, representava na primeira cena uma festa popular em Roma, com seus cantos e suas danças. De repente, a sirene de alerta soava, como em *Roma, cidade aberta,* de Rossellini, e a multidão ia embora, para dar lugar, no meio do palco, à grande Ana Magnani, imóvel em sua pequena saia preta, cantando uma canção do Trastevere, popular bairro de Roma. Belas lembranças!

Na tragédia, diante da lei divina, do destino, os homens não são responsáveis por seus atos, estão nas mãos dos deuses, que tudo conduzem. As paixões humanas, o gosto pelo poder, o ódio, o amor, o ciúme... vêm desafiar as vontades divinas e conduzem os heróis à morte. O povo, sempre presente, assiste a esses eventos e tece comentários. Se, no caso do coro, foi possível fazê-lo renascer, a questão do herói revelou-se muito mais delicada. A partir do momento em que não se desejava ficar com os modelos antigos, que havia uma recusa ao herói monumental que nos impõe uma certa imagem da tragédia, qual personagem suficientemente forte podia opor-se, hoje em dia, a um coro em movimento? Qual poderia ser o herói de nosso tempo? Essa busca em direção a uma humanidade do personagem levou-nos, durante vinte anos, a múltiplas pesquisas.

Paradoxalmente, foi o melodrama que fez surgir o herói moderno. O homem de todos os dias, que vive sozinho em sua casa, na vida cotidiana mais simples, tornou-se o herói (o anti-herói!) do coro trágico. Os alunos sentiram necessidade de apoiar esse personagem comum, em um coro no qual se misturavam igualmente alguns bufões. O personagem não via os que o circundavam, mas ele era apoiado, aconselhado pelo coro que o ajudava, falava com ele, expressava suas vozes interiores. Com esse anti-herói melodramático, apareceu o grande tema da solidão, que une profundamente melodrama e tragédia. O coro, de uma maneira muito humana, vinha

preencher o espaço deixado pelo vazio da solidão. Havíamos entreaberto uma porta.

### A NECESSIDADE DOS TEXTOS

A dimensão trágica é abordada a partir de textos antigos ou modernos e não apenas de textos escritos especificamente para coros, mas também de outros textos que nos ajudam a atingir uma dimensão excepcional de expressão. Utilizo, logicamente, os grandes textos gregos, Ésquilo, Eurípedes, Sófocles, e também Racine ou, mais próximos de nós, Antonin Artaud, Botho Strauss, Michel Azama, Steven Berkoff. Utilizo também o magnífico texto de uma tragédia da natureza, escrito por Leonardo da Vinci para descrever a dinâmica do dilúvio, antes de pintá-lo (ver página seguinte).

Nosso objetivo não é o de chegar a uma encenação completa, mas de concentrarmo-nos na constituição do coro e no comprometimento do corpo e da voz. Entramos nesses textos pelo corpo. Sem nunca passar por um trabalho "de mesa", tomamos os caminhos da *mimodinâmica*. Como havíamos feito com a música e com a pintura, agora são os textos que são explorados. Pedimos aos atores para buscar uma aderência corporal ao texto, a suas imagens, suas palavras, suas dinâmicas, a partir do movimento. Aderência não é análise ou interpretação do texto. A interpretação deste consiste em esclarecê-lo segundo várias facetas: em função da época e do contexto, pode-se insistir na faceta social, psicológica ou moral. Essa escolha será de responsabilidade do diretor. Meu procedimento pedagógico preserva-se de qualquer interpretação textual e respeita a constante das dinâmicas internas do texto, sem tomada de posição *a priori*.

Oh! Que rumores assustadores escutam-se no ar obscuro rasgado pelo furor do trovão e pelas fulgurâncias de seus tremores, e que devastam e passam, abatendo tudo o que está na sua frente! Oh! Quantos destes você viu tampar seus ouvidos com suas mãos para não escutar o imenso rumor que enche o ar tenebroso do furor dos ventos misturados à chuva, e aos trovões celestes e ao furor dos raios! Outros não se limitam a fechar os olhos, mas põem suas mãos sobrepostas e as apertam para não ver o cruel destino que a cólera de Deus faz à espécie humana. Oh! Que desespero, e quantos loucos se precipitam do alto dos rochedos! Veem-se os ramos de um grande carvalho carregados de homens levados ao ar pela impetuosidade do vento.

Seja quantas forem, as barcas estão viradas, umas totalmente, outras em pedaços, sobre pessoas que se esforçam por sua salvação, com atitudes e movimentos dolorosos, sentindo a morte ameaçadora. Outros, desesperados, se suicidam, não podendo suportar tal angústia; uns jogam-se dos rochedos, outros estrangulam-se com as próprias mãos; outros, tomando seus filhos rapidamente, jogam-nos do aterro; outros batem-se com suas armas, matando-se a si próprios; outros, caem de joelhos, suplicando a Deus.

Oh! Quantas mães choram seus filhos afogados, que elas sustentam em seus joelhos, erguendo seus braços abertos em direção ao céu e com o berro de uma voz que amaldiçoa a cólera divina; outros, mãos juntas e crispadas, mordem-se com um dente cruel como se se devorassem, ou rezam suplicantes, esmagados por uma imensa e insuportável dor.[4]

---

[4] Leonardo da Vinci, *Le déluge*, nova tradução segundo o *Codex vaticanus*, com comentário contínuo de Péladan (Paris: Delgrave, 1910). [Tradução livre para o português.]

Num primeiro momento, gesticulamos o texto falando-o, sem preocupação com a construção. Os gestos que surgem são heteróclitos. Esse trabalho de base serve para liberar o texto no corpo, para que este último não constitua um obstáculo. Uma vez aprendido o texto, afirmamos a *géstica* dinâmica, que será dada sozinha, em silêncio. Pouco a pouco, nasce uma estrutura do texto, a partir da nebulosidade do começo. Corrigimos, então, a qualidade dos gestos e, depois, conversando nas pequenas "cúpulas" de cinco a sete alunos em círculo, pesquisamos os gestos mais justos. Um dos alunos, escolhido como melhor mímico pelo grupo, põe-se no centro e dirige o discurso do coro, proferido pelos outros, na imobilidade. Da gesticulação à imobilidade, o texto será aprendido. A segunda parte do trabalho é a das escolhas, da distribuição das vozes, para ressaltar o sentido do texto, sem preocupação significante com a interpretação. Numa terceira parte, peço, enfim, em autocurso, para encenar o texto escolhido a fim de apresentá-lo ao público, seja na imobilidade, seja em movimento, seja com gestos expressivos.

> Levanta do chão duro esta cabeça,
> infortunada! Apruma teu pescoço!
> Não mais existem Troia nem rainha.
> A sorte muda, deves resignar-te.
> Hás de vogar ao fluxo das correntes,
> hás de vogar ao gosto do destino.
> É vão esforço pretender opor
> a frágil nave desta vida às ondas.
> Navega! Entrega-te ao azar dos ventos!
> [...]
> Quantas razões eu tenho – ai de mim! –
> para chorar nessa calamidade
> a perda de meus filhos, meu marido,

minha querida pátria… Ai de mim!
Dourado fausto antigo em que vivi,
meu fim me faz saber que nada és!
Convém calar? Talvez falar… Chorar…
Um peso enorme oprime os meus cansados
sofridos membros nesta posição,
caída aqui no chão desconfortável.
Dói-me a cabeça… Quanta dor nas têmporas!…
Meus flancos doem tanto… Mal consigo
mover-me para em nova posição
continuar chorando as minhas mágoas
entre queixumes e incessantes lágrimas.
É a música restante aos infelizes
aniquilados por desastres tão terríveis
que fazem silenciar todos os cantos.[5]

*Navega! Entrega-te ao azar dos ventos…* e é todo o coro que se encontra lançado num movimento de deriva levado por esse grito, em busca de um ritmo, de um movimento, de uma entonação. O objetivo aqui não é encontrar não sei qual coreografia do coro em movimento, mas chegar, finalmente, à imobilidade do ator, que terá percebido, em seu corpo, a dinâmica e a emoção desse percurso. Quando um ator, depois de ter feito exercícios, disser esse texto, imóvel, o espectador que fechar os olhos terá de vê-lo movimentar-se.

Quando os alunos exploraram alguns textos curtos, e quando os conhecem, trabalhamos o domínio da voz.

A onda vem, rompe-se e vomita aos nossos olhos,
Entre vagas de espuma, um monstro furioso.

---

[5] Eurípides, "Les Troyennes", texto em francês de Jacqueline Moatti (Paris: L'Arche, 1961). ["As troianas", em Sófocles & Eurípides, *Electra e As troianas*, trad. Mário da Gama Kury (Rio de Janeiro: Civilização, 1965). (N. T.)]

Armam-lhe a enorme fronte aterradores chifres;
Escamas amarelas recobrem seu corpo;
Touro indomável, tumultuoso dragão,
Sua anca se curva em dobras tortuosas.
Aos seus longos mugidos estremece a praia.
O céu vê com horror este monstro selvagem.[6]

*Os monstros furiosos…* da fala de Teremane não podem ser expressos com uma voz pequena, que venha da cabeça. Ao conhecimento da fúria trágica, é indispensável o comprometimento do corpo inteiro. O ator pode ser ajudado por outros, que o puxam, o empurram, o seguram, para que ele sinta fisicamente as dinâmicas do texto. Graças a esse tipo de exercício, adaptado a cada texto, constatamos que a voz se modifica, para tornar-se uma verdadeira *voz de corpo*, sozinha, capaz de carregar a dimensão trágica verdadeira. Os atores guardarão um traço dessa relação física com o texto. Eles a terão incorporado, antes de vislumbrar qualquer interpretação.

Conduzimos, também, um trabalho com a voz comum do coro. O coro trágico fala com uma voz única; então é preciso que o grupo de atores possa atingir essa dimensão coletiva. Para falar junto, diferentes técnicas são utilizadas: enquanto um aluno enuncia um texto aprendido por todos, outro tenta falar o mesmo texto por meio da boca do primeiro; por acumulação, outros vêm juntar-se, até atingir uma voz comum do grupo. Cada um sente, então, a impressão de *ser falado* pelos outros. Essa voz comum é normalmente emocionante e muito bela. Lamento que, hoje em dia, ela não esteja suficientemente presente nos numerosos espetáculos trágicos que, certamente por razões econômicas, se contentam com coros de três ou quatro atores.

---

[6] Jean Racine, "Le récit de Théramène". ["Fala de Teremane", em *Fedra*, trad. Joaquim Brasil Fontes (São Paulo: Iluminuras, 2007). (N. T.)]

A dimensão internacional da Escola põe atores estrangeiros diante de textos franceses. É interessante observar quanto uma articulação atenta da língua valoriza a escrita. Todos se esforçam para reencontrar o valor das palavras, e esse esforço é recompensado. Várias experiências teatrais recentes, ocorridas na França com atores estrangeiros, confirmaram o interesse desse procedimento: Antoine Vitez, Peter Brook, Ariane Mnouchkine... Para conduzir bem esse trabalho, ainda é preciso que os textos ofereçam um *corpo*, fazendo com que os atores possam senti-los, deixando um pouco de lado a cabeça. Essa presença se manifesta principalmente nos verbos que permitem, ou não, o comprometimento físico. Mas não são todos os textos que se prestam a esse exercício. Os de Ionesco ou os de Pinter não levam em conta o corpo inteiro, ficam mais na cabeça. Beckett é uma exceção: tem fôlego, uma respiração. Um teatro maior sempre chama o corpo em seu todo: ao mesmo tempo o quadril, o plexo e a cabeça.

No prólogo de *Croisades*, Michel Azama pratica o *botte e risposte* da commedia dell'arte, aqui a serviço da tragédia. O atalho dos diálogos, pela ação no presente, faz a situação avançar até a conclusão. Muitos alunos tornaram-se escritores depois da Escola. Não ousaria dizer que começaram a escrever graças à Escola, mas talvez tenham começado a escrever de outro modo a partir da Escola. Alguns o confirmam. De minha parte, eu me reconheço em seus textos, no sentido de que eles trazem uma diferença entre o "discurso" e a "palavra". O discurso só fica nas palavras, mas a palavra chama o corpo. O território da tragédia o demonstra com enorme força.

(A menininha e o menininho estão num espaço vazio, envoltos em escuridão.)

A MENININHA: Tchac! *(Ela arranca um braço de sua boneca.)* Minha boneca perdeu um braço num bombardeio.
O MENININHO: Rápido! Precisamos cauterizar a ferida pra não sangrar.
A MENININHA: Cê tá louco. É uma boneca, não sangra.
O MENININHO: Precisa cauterizar assim mesmo. É assim que se faz. *(Ele cauteriza o ombro da boneca com um palito de fósforo.)* Ela tá fedendo. O plástico queima igualzinho às pessoas quando elas são queimadas.
A MENININHA: Ela é uma boneca legal. Cuidado! Ela sofreu uma explosão de bomba. Tchac! Tchac! Uma perna e outro braço!
O MENININHO: Cê tá exagerando. Você vai acabar matando ela.
A MENININHA: Queima! Queima! Ah! Como fede, que maravilha! Podemos tirar tudo, enquanto a gente não tirar a cabeça ela não morre.
O MENININHO: Morre, sim.
A MENININHA: Não.
O MENININHO: Morre, sim. Bom, então, se você não tá com ciúmes, porque é que tá chorando? Abro o pacote?
A MENININHA: Não quero nem saber. Vou cuidar da minha boneca senão ela vai ficar pretinha como meu primo quando perdeu um braço.
O MENININHO: Olha! É um caminhão. Um caminhão-pipa. Olha! É de controle remoto!
A MENININHA: Não tô nem aí. Que bobeira. É brinquedo de menino.
O MENININHO: Escuta. Não fica chateada. Olha. Ponho o caminhão aqui, pertinho de mim. E te dou isso. É o controle remoto. Você aperta nesse botão e o caminhão vem até você. Tudo bem? Você não tá mais chateada? Você brinca comigo?
A MENININHA: Tudo bem, vai... me dá.

(O menino está a vários metros de distância da menina. Ela aperta um botão do controle remoto. O caminhão explode. O menininho faz um voo e cai no chão, inerte.)
A MENININHA: O que é que você fez? Não é um brinquedo legal, né? O que é esse brinquedo? Você não morreu, né?

(Ela se aproxima do menininho.)[7]

---

[7] Michel Azama, *Croisades* (Paris: Théâtrales, 1989). [Tradução livre para o português.]

*A solidão do clown.*

## Os clowns

### BUSCAR O PRÓPRIO CLOWN

A escola termina com riso, com os clowns e as variedades cômicas: os burlescos, os absurdos, os excêntricos. Ao longo do tempo, esse território revelou-se pouco a pouco e assumiu uma importância tão grande quanto a da máscara neutra. Os dois emolduram a pedagogia da Escola. No começo, esse trabalho só durava dois ou três dias. Agora, estende-se por várias semanas, tamanho foi o interesse dos alunos, o que me levou progressivamente a aprofundar-me nesse campo.

Os clowns apareceram nos anos 1960, quando eu me perguntava sobre as relações entre a commedia dell'arte e os clowns de circo. A principal descoberta se deu em resposta a uma pergunta simples: o clown faz rir, mas como? Solicitei um dia aos alunos para que se pusessem em círculo – lembrança da pista – e nos fizessem rir. Um após o outro, eles tentaram umas palhaçadas, umas cambalhotas, uns jogos de palavras fantasiosos, tudo em vão! O resultado foi catastrófico. Sentíamos algo preso na garganta, uma angústia no peito, tudo se tornava trágico. Quando se deram conta desse fracasso, pararam com a improvisação e foram sentar-se, desapontados, confusos, perturbados. Foi então, vendo-se naquele estado de fraqueza, que todos se puseram a rir, não do personagem que pretendiam apresentar, mas da própria pessoa, assim, despida. Encontramos! O clown não existe fora do ator que o interpreta. Somos todos clowns. Achamos que somos belos, inteligentes e fortes, mas temos nossas fraquezas, nosso derrisório, que, quando se expressa, faz rir. Ao longo das primeiras experiências, constatei que alguns alunos, cujas pernas eram tão finas que nem ousavam mostrá-las, encontravam no clown uma possibilidade de exibir sua magreza e de jogar com isso, para grande prazer dos espectadores. Podiam, enfim, existir tal como eram, com inteira liberdade, e fazer rir. Essa descoberta, da transformação de uma fraqueza pessoal em força teatral, foi de tanta importância para a definição de uma abordagem personalizada dos clowns, para uma pesquisa "de seu próprio clown", que se tornou um princípio fundamental.

Para mim, a referência ao circo, inevitável assim que se evoca o clown, está muito distante. Na minha infância tinha visto, no circo Medrano, em Montmartre, os Fratellini, Grock, e o trio Carioli, Portos e Carletos, mas na Escola não buscávamos esse tipo de clown. Salvo a dimensão cômica, não tínhamos nenhuma referência de estilo ou de forma, e mesmo os alunos não conheciam esses clowns. Abordavam a pesquisa de maneira mais livre. Foi Pierre Byland, aluno da Escola antes de ser professor, que nos trouxe o famoso *nariz vermelho*, a menor máscara do mundo, que ia permitir tirar do indivíduo sua ingenuidade e sua fragilidade.

A pesquisa do clown próprio de cada um é, primeiramente, a pesquisa de seu próprio ridículo. Diferentemente da commedia dell'arte, o ator não tem de entrar num personagem preestabelecido (Arlequim, Pantalone...). Deve descobrir nele mesmo a parte clown que o habita. Quanto menos se defender e tentar representar um personagem, mais o ator se deixará surpreender por suas próprias fraquezas, mais seu clown aparecerá com força.

> Você entra, consciente de sua força, você é bonito, inteligente, você chega como vencedor. Você faz alguma coisa, que pra você é muito importante, para nos mostrar essa força e essa superioridade... mas não consegue! Monsieur Loyal, o árbitro do jogo, pergunta então do que se trata. Você está seguro de fazer isso? Você trabalhou isso durante muito tempo? Você está fazendo este número pela primeira vez? Fez como amador?

Em resposta a essas perguntas, o ator deve jogar o jogo da verdade: quanto mais for ele mesmo, pego em flagrante delito de fraqueza, mais engraçado ele será. De modo algum deve representar um papel, mas deixar surgir, de maneira muito psicológica, a inocência que está dentro dele e que se manifesta por ocasião do fiasco, do fracasso de sua apresentação.

Não se podem enumerar os temas dos clowns: a vida inteira é um desses temas... para os clowns! Quando o ator entra em cena com seu nariz vermelho, seu rosto apresenta um estado de disponibilidade sem defesa. Ele acredita que possa ser recebido com toda a simpatia do público (do mundo), e é surpreendido pelo silêncio que o acolhe, pois se considerava uma pessoa importante. Sua reação humilde desencadeia no público pequenos risos. O clown, ultrassensível aos outros, reage a tudo o que lhe chega, e viaja, então, entre um sorriso simpático e uma expressão triste. Nesse primeiro contato, é importante para o pedagogo observar se o ator não precede às intenções, se ele está sempre em estado de reação e de surpresa sem que seu jogo seja "conduzido" (costumamos dizer "telefonado"), reagindo antes que tenha nascido um motivo para fazê-lo.

O clown é aquele que "faz fiasco", que fracassa em seu número e, a partir daí, põe o espectador em estado de superioridade. Por esse insucesso, ele desvela sua natureza humana profunda que nos emociona e nos faz rir. Mas não basta fracassar com qualquer coisa, ainda é preciso fracassar naquilo que se sabe fazer, isto é, uma *proeza*. Peço a cada aluno que faça alguma coisa que somente ele, na sala, saiba fazer: um grande *écart*, virar os dedos para trás, assobiar de um modo diferente. Pouco importa o virtuosismo do gesto, a proeza só existe quando o aluno é o único a poder realizá-la. O trabalho do clown consiste, então, em relacionar talento e "fiasco". Peça a um clown que dê um salto mortal, ele não consegue. Dê-lhe um chute no traseiro, e aí ele o faz sem se dar conta! Nos dois casos, ele nos faz rir. Se ele não conseguir nunca, caímos no trágico.

Como sempre, o procedimento pedagógico ao abordar o clown é progressivo. Começamos por uma seção de mau gosto, a mais desenfreada possível (aquilo a que chamamos de a "grande besteirada").

**Vocês vão se fantasiar, como para uma noite de festa. Trazemos uma mala com acessórios, figurinos diversos. Cada um põe uma barba, um bigode, um chapéu e brinca numa dimensão de liberdade total.**

Essa dissimulação de sua própria pessoa libera os atores de suas máscaras sociais. Eles têm a liberdade de fazer "o que quiserem", e tal liberdade faz surgir comportamentos pessoais insuspeitados. Progressivamente, retiramos o figurino para chegar ao clown, com a aparição do *nariz vermelho*, que abordamos no tema da descoberta do público.

**Alguém entra em cena e descobre o público.**

Esse tema faz o ator entrar diretamente na dimensão do clown. A grande dificuldade consiste em encontrar de cara a dimensão justa, em interpretar verdadeiramente sua pessoa, ser um clown – e não "fazer um clown". Se ele entra no espetáculo de seu próprio ridículo, o ator está perdido. Não se representa um clown, é preciso ser, como quando nossa natureza profunda vem à luz, nos primeiros medos da infância.

Diferentemente de outros personagens do teatro, o clown tem um contato direto e imediato com o público, só pode viver com e sob o olhar dos outros. Não se representa um clown *diante* de um público, joga-se *com* ele. Um clown que entra em cena entra em contato com todas as pessoas que constituem o público, e seu jogo é influenciado pelas reações desse público. O exercício é importante para o ator em formação, que sente aí uma relação muito forte e viva com o público. Se o clown não ligasse para as reações do público, ele mergulharia no seu "fiasco" e terminaria em caso clínico. Um dia pedi a Raymond Devos que viesse dar uma aula de clown. Ele improvisou de modo magistral, a partir de um pé de cadeira sobre seu pé. A mínima reação, um gesto, um riso, uma palavra, vinda do público era para ele a ocasião de um início de jogo. Lembrança impressionante de um grande clown!

Paralelamente, buscamos no corpo certas maneiras escondidas. Observando o caminhar natural de cada um, identificamos os elementos característicos (um braço que balança mais do que outro, um pé que vira para dentro, uma barriga ligeiramente para a frente, uma cabeça que pende de lado) que, progressivamente, exageramos para chegar a uma transposição pessoal. Com os alunos, busco suas próprias maneiras de clown, como Groucho Marx, Carlitos ou Jacques Tati tinham as suas, tão características. Para um clown, nunca se trata de compor externamente, mas sempre a partir de algo pessoal.

Ao mesmo tempo, um trabalho técnico é conduzido com relação aos gestos proibidos, aqueles que o ator nunca pôde expressar na sua vida social. "Ande corretamente!" "Fique reto!" "Pare de mexer no cabelo!" Tantas injunções que fazem com que alguns gestos fiquem no fundo do corpo da criança, sem nunca poderem ser expressos. Esse trabalho, bem psicológico, dá ao ator uma maior liberdade de jogo. É útil que os alunos tenham essa experiência de liberdade, que se encontrem sem defesas naquilo a que chamo *o primeiro clown*.

As referências ao circo reaparecem quando se abordam os fenômenos do trio. Os clowns de circo são muitas vezes um trio: o Clown branco, o Augusto e o segundo Augusto. Qualquer situação envolvendo clowns impõe uma hierarquia entre eles. Isto é evidente no célebre trio dos Irmãos Marx, e também em todas as duplas: Arlequim e Brighella, o Gordo e o Magro... Um é sempre apoio do outro. No teatro, a dupla me parece preferível, assim como num procedimento pedagógico, para permitir a cada clown situar-se em relação a outro. Essa pesquisa sobre a hierarquia é feita principalmente com o tema da *brincadeira* e do *duplo fiasco*.

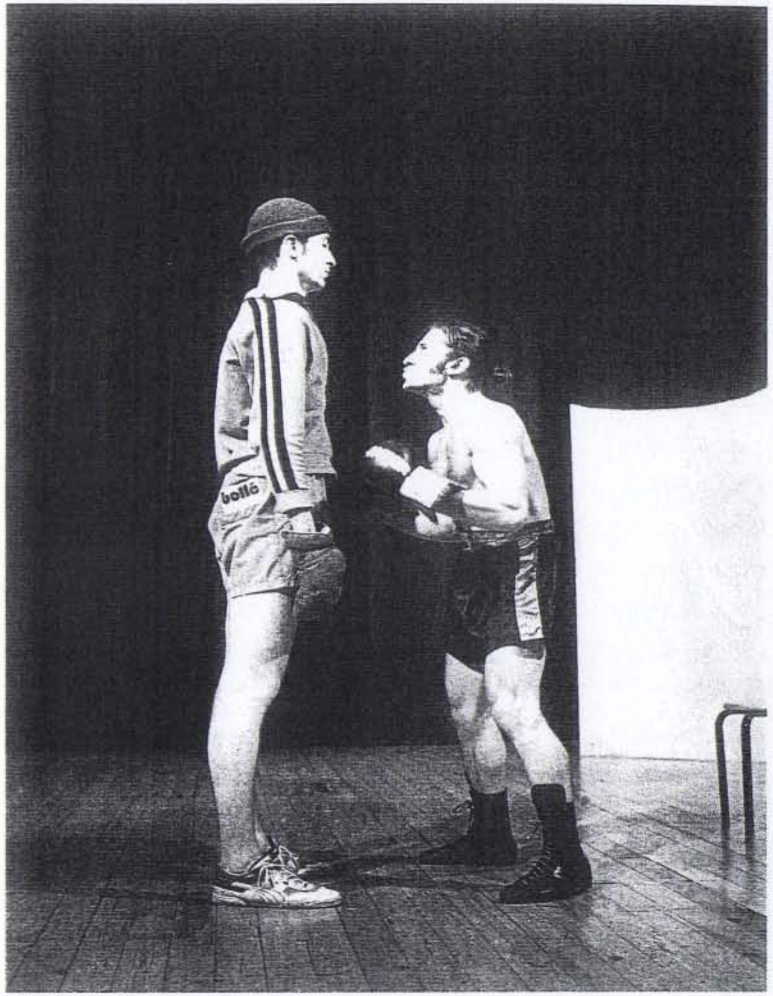
> O Clown branco faz uma brincadeira com o primeiro Augusto. Ele lhe pede para abaixar, pernas flexionadas, para apanhar um objeto. O Augusto toma a posição e o outro se aproveita para dar-lhe um chute no traseiro. O Clown branco começa a rir, o Augusto tenta segurar a onda, rindo também... para livrar a cara.
>
> Passa o segundo Augusto. O primeiro Augusto quer aplicar-lhe a mesma brincadeira e pede-lhe que tome a posição. O segundo conhece bem a história e não se deixa levar, finge que não entende. Para explicar-lhe, o primeiro faz uma demonstração, toma a posição... e leva um segundo chute. Duplo fiasco!

Iniciando esse trabalho, achava que os clowns seriam algo temporário, uma etapa da pesquisa, ligada a determinada época, numa pedagogia em evolução. Hoje em dia, constato que os alunos querem esse trabalho, que sempre o consideram como um dos tempos fortes da viagem pedagógica da Escola. Sem dúvida os clowns tocam uma dimensão psicológica e teatral muito profunda. Adquiriram a mesma importância que a máscara neutra, mas numa direção oposta. Quanto mais a máscara neutra se revela um elemento coletivo, um denominador comum que pode ser compartilhado por todos, mais o clown ressalta o indivíduo em sua singularidade. Ele desmistifica a pretensão, de cada um, de ser superior ao outro. Paradoxalmente, tocamos o limite contrário da abordagem pedagógica levada ao longo do aprendizado. Durante meses, pedi aos alunos que observassem o mundo e que o deixassem refletir-se neles. Com o clown, eu lhes peço para que sejam eles mesmos, o mais profundamente possível, e que observem o efeito que produzem no mundo, a saber, no público. Fazem então, diante do público, a experiência da liberdade e da autenticidade.

O clown não precisa de conflitos; ele está permanentemente em conflito, especialmente consigo mesmo. Esse fenômeno requer uma enorme atenção do pedagogo, pois se trata de uma passagem psicológica difícil para os atores, e qualquer interpretação pseudopsicanalítica deve ser evitada. É preciso cuidar para que os alunos não entrem no jogo de seu próprio clown, pois é o território dramático que mais aproxima o ator de sua própria pessoa. Na verdade, o clown nunca deve ser doloroso para o ator. O público não caçoa diretamente dele; sente-se superior e ri, o que é completamente diferente. Além do mais, o ator está com uma espécie de máscara, em parte protegido pelo nariz vermelho. Não é à toa que, quando esse trabalho chega ao fim depois de dois anos na Escola, os alunos já estão habituados a comprometer-se com o jogo, a conhecer-se e a se mostrar. Não é sempre assim nos numerosos estágios de clown propostos aqui e acolá, que só oferecem uma abordagem superficial, e redutora, de um trabalho que necessita de todas as fases anteriores.

De propósito, disponho esse trabalho no fim do percurso, pois o clown exige uma forte experiência pessoal do ator. Na tradição do circo, os clowns, em geral, são feitos pelos velhos artistas. Os jovens ainda estão nas proezas (corda bamba, trapézio, etc.), e, como os velhos não são mais capazes disso, tornam-se clowns, expressão de uma maturidade. De uma sabedoria!

Em *autocurso*, os alunos preparam um número que, claro, vão conseguir realizar, pois já o apresentaram com grande sucesso num país distante... evidentemente resultará num "fiasco". Procuram, para isso, o figurino mais conveniente, a partir



*Variedades cômicas na ex-Central de Boxe.*

de roupas muito grandes ou muito pequenas, que, por si sós, já constituem um fracasso: o chapéu não cabe na cabeça, os sapatos são grandes demais, a calça muito curta... Depois disso, eles experimentam o "fiasco", que pode apresentar-se de duas maneiras. Existe o "fiasco da pretensão", quando o clown só faz um número ruim que ele acha genial: anuncia-se a performance do século e ele dá uma simples cambalhota ou faz um malabarismo fácil, com três bolinhas. O outro "fiasco" é o do "acidente", quando o clown não consegue fazer aquilo que deseja: uma queda em desequilíbrio de um banquinho, um tombo por conta de um salto simples...

Numa outra etapa do trabalho, colocamos os clowns em situações da vida cotidiana. Pesquisamos famílias de clowns, o pai, a mãe, os filhos... *Os clowns se mudam... Eles passam suas férias num clube... procuram emprego...* Trabalhamos alguns temas no limite da realidade e da ficção. Por exemplo: *Os clowns ensaiam uma peça de teatro.* Não é para representar a peça "à moda" dos clowns, mas são clowns que tentam ensaiar uma peça e não conseguem. Aparecem tantas coisas que a peça, evidentemente, nunca será ensaiada; serão apenas desastres e proezas inesperadas. Em todas essas situações, cada clown aparece com força, em seu ridículo e, às vezes, em sua dimensão trágica.

### Os burlescos, os absurdos, as variedades cômicas

Enfim, proponho aos alunos que realizem um espetáculo a partir de todas essas experiências e que criem, de verdade, uma sequência de clown, escrita e ensaiada como bem entenderem. Nesse trabalho final, aparecem todas as fantasias, os imaginários, as personalidades próprias de cada um. Essas criações partem para várias direções: o clown com ou sem nariz vermelho, o burlesco, o absurdo, os excêntricos. Ademais, a dimensão internacional da Escola ressalta as diferentes motivações do riso, de um país a outro. Aquilo que faz rir os ingleses não vale necessariamente para um italiano ou para um japonês, mas é importante que os clowns, de onde quer que venham, façam o mundo inteiro rir. Alguns elementos do riso são analisados de maneira técnica. A *imagem dupla* é um exemplo disto: M. Hulot conserta seu carro; ele está enchendo a câmara de ar de um pneu, que escapa, rolando por uma estrada outonal. Folhas colam no pneu, que vai terminar sua corrida num cemitério. Hulot acaba, então, num enterro, com uma coroa de flores na mão... pura associação de ideias e imagem dupla, técnica muito utilizada por Charles Chaplin: Carlitos, perseguido, põe um abajur na cabeça e finge ser o suporte da lâmpada.

As *variedades cômicas* são prolongamentos do trabalho do clown, marcados por características particulares. O *burlesco* repousa na *gag*, fenômeno mais difícil de realizar no teatro do que no cinema, pois sempre inverte os dados da realidade, nos aproximando do desenho animado: um lenhador corta uma árvore que, em vez de cair... voa!

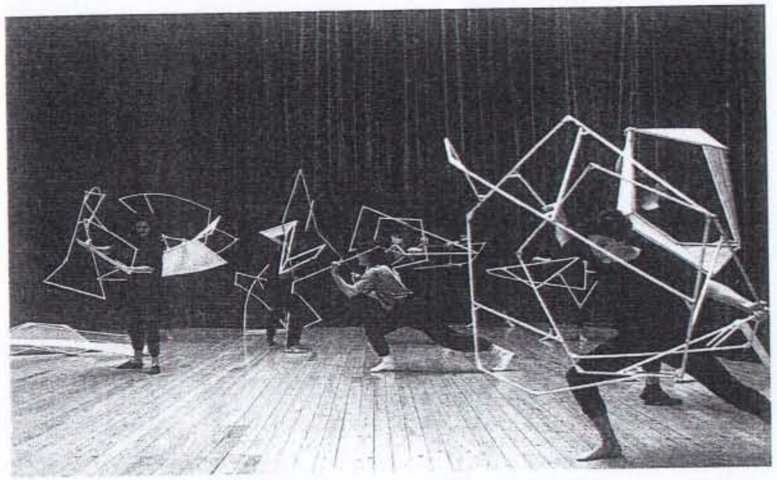
*Três alpinistas esgotados descobrem três cadeiras, aproximam-se delas com a maior dificuldade e, no momento em que vão alcançá-las... põem-nas nas costas e continuam a subida!* Esse tema, representado recentemente pelos alunos, transgride a realidade e provoca o riso.

O *absurdo* chama duas lógicas que se confrontam. Pergunto meu caminho a alguém, que me indica uma rua à direita... vou para a esquerda! Na verdade, vou buscar minha mala, o que justifica meu movimento, mas o outro (assim como o público) não sabe. Como não compreende, a situação lhe parece absurda. O *excêntrico* faz as coisas diferentemente dos outros. Põe o centro das coisas em outro lugar. Ele vai pentear os cabelos... com um ancinho. Um outro, excêntrico virtuose, tocará piano... com os pés.

Esse território põe em prática a acrobacia, o malabarismo, a música, o canto. Trabalhamos os movimentos ligados ao clown: chutes, brincadeiras com um chapéu no chão; brincamos com as palavras, tomando-as ao pé da letra: se "a noite cair", o clown vai procurar onde ela caiu! Muitos alunos tocam um instrumento e cada ano constituímos uma orquestra no espírito do cabaré ou do teatro de revista. Gostaria que os alunos se exercitassem no cabaré cômico, na produção de números bem curtos, com no máximo dez minutos. Infelizmente, não existem mais lugares em que jovens atores possam apresentar suas criações, como era o caso, no pós-guerra, em vários cabarés parisienses. Pede-se-lhes imediatamente que realizem os *one-man shows* de uma hora, o que é extremamente difícil, quando estes deveriam resultar de numerosas pesquisas das formas breves.

Todos os alunos passam pela experiência do clown, mas poucos continuarão nesse registro. Alguns têm natureza cômica: basta que entrem em cena para que o público morra de rir. Nosso trabalho pedagógico consiste em permitir-lhes

ser eles mesmos, descobrirem-se. A máscara neutra e o clown emolduram a aventura pedagógica da Escola, uma no começo, outra no fim. Os atores não vão guardar essas máscaras e vão aventurar-se em suas próprias criações; mas conservam a marca e o espírito. E terão tido, assim, a experiência fundamental da criação: a solidão!



*Estruturas de paixões humanas.*

## 3. O laboratório de estudo do movimento (LEM)

Desde 1976, juntou-se à Escola um departamento de cenografia experimental, criado em colaboração com o arquiteto Krikor Belekian. Os estudos duram um ano e são abertos aos alunos da Escola interessados nessa linguagem e a outros vindos de fora: arquitetos, cenógrafos, artistas plásticos... O LEM propõe duas atividades que correspondem e interagem com a pedagogia geral da Escola: uma atividade de movimento, que põe em jogo o *corpo mímico*; e uma atividade de criação, para realização de construções cenográficas.

Todo espaço habitável traz "propostas dramáticas" e influencia o comportamento dos que ali vivem ou dos personagens que aí atuam. Nossas atitudes, nosso andar, a velocidade de nossos passos modificam-se quando mudamos de espaço. Não andamos do mesmo modo em uma igreja gótica ou em uma igreja romana. Antes de construir um local habitável, para as representações da vida ou para as do teatro, o importante é reconhecer previamente o que deverá aí viver. Eu me lembro de um de meus alunos de arquitetura que me fez visitar, na montanha, o chalé que ele ainda não havia construído. Ele me fez viver os espaços como se estivéssemos dentro deles: ele recebia a luz vinda de uma janela, depois passava pelas portas, subia ao sótão, abaixava-se para não bater a cabeça no teto... Depois de alguns anos, pude ver o chalé pronto, mas eu já o conhecia!

Propomos uma sensibilização prévia do corpo aos espaços a que ele pertence: primeiro, em estado de neutralidade; depois, em expressão dramática. Praticamos uma *reinterpretação* dos espaços construídos, para daí recolher impressões corporais e, depois, *mimagens,* para daí extrair a dinâmica (*mimagem* de observação para o conhecimento do real, *mimagem* pré-criativa, tendo em vista realizações futuras). Trata-se de desenvolver, ainda, o "olhar do corpo" sobre a observação do real.

Nesse espaço de trabalho, estudamos sucessivamente o caminhar humano, para compreender as leis do movimento e os espaços do corpo; em seguida, as paixões humanas do ciúme ao orgulho, tendo como referência o estado de calma; por fim, as cores e suas dinâmicas, sua extensão, sua força... até seu combate. Cada uma dessas explorações termina por um trabalho em que pedimos aos participantes que construam – no ateliê, por meio de objetos experimentais (estruturas e formas realizadas com materiais simples: varas de madeira, papelões, fitas, terra...) – as dinâmicas assim reconhecidas Esses objetos desenvolvem-se em figurinos, máscaras, maquetes.

A realização de *projetos* conclui o ano do LEM. Trata-se de colocar, em espaço cenográfico, um tema proposto, seja em relação direta com a vida (uma lembrança, uma paisagem...), seja a partir de uma obra musical, plástica, poética ou literária (Stravinski, Miró, Saint-John Perse, *Dom Quixote, A divina comédia, Fausto*...). Sobre esses temas, os alunos constroem estruturas portáteis, pequenos teatros sem atores ou qualquer outra invenção pessoal, que eles ponham em movimento, sem nenhuma preocupação com a ilustração, mas, sim, com a pesquisa das dinâmicas internas que possam mostrar no espaço.

Tomar como tema *Hamlet*, de Shakespeare, não consiste evidentemente em aprender a fazer o cenário do primeiro ato da peça, mas em fazer com que o futuro cenógrafo descubra que deve construir espaços *na expectativa* do drama a ser representado. Quando for escrever no espaço a cenografia de *Hamlet*, ele será o responsável pela densidade do drama. Terá compreendido e sentido que não se representa diante de um cenário, mas dentro de um espaço construído para a ação do ator na situação.

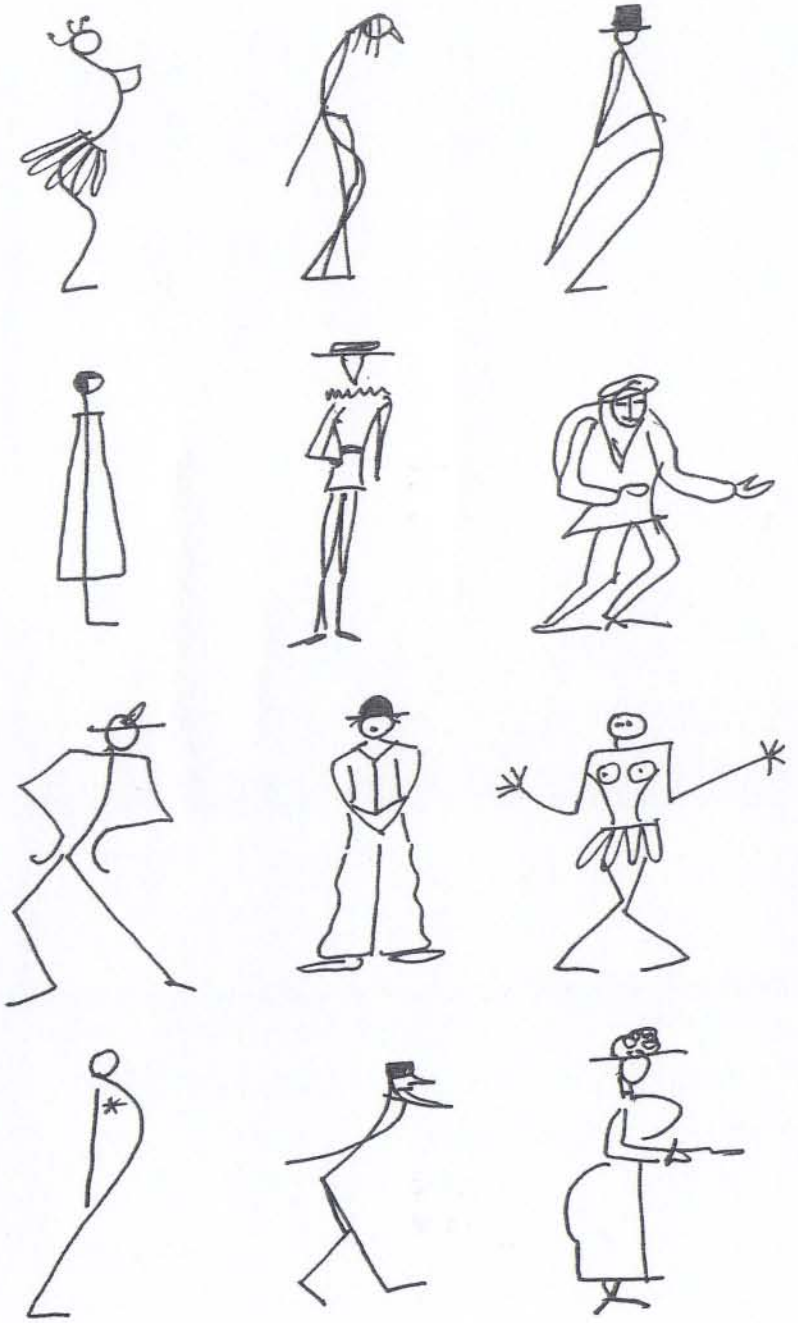
Qualquer tema dramático necessita de um lugar adaptado a seu bom desenvolvimento. O corpo mímico explora os temas de um drama num espaço nu, para daí extrair os movimentos internos. Será possível, a partir de então, construir melhor o local de sua manifestação.

Assim o LEM desenvolve um olhar sobre os espaços em movimento ligados ao jogo do ator. Ele aprende a construir o invisível, dar corpo e movimento ao que aparentemente não os tem. O percurso do LEM permanece sendo uma experiência prática, que nenhuma transmissão escrita saberia substituir. Ele coloca o aluno diante de si mesmo.

O ensino que é dado apoia-se em algumas bases referenciais: o equilíbrio, o estado de calma, o ponto fixo, a economia das ações físicas. Não se deve ver nesses termos nada de absoluto, mas guardar-lhes uma certa flexibilidade, que dê lugar ao "humor de fundo"! A calma é mantida por duas forças contrárias, que lutam. O equilíbrio é visto em movimento. O ponto fixo move-se em torno de si mesmo, sem se perder. A economia das ações físicas renova-se no corpo de cada um.

Não há movimento sem ponto fixo. Se não o encontramos, é preciso inventá-lo!

# IV. Aberturas



A pedagogia implementada na Escola ao longo desses quarenta anos conheceu, no mundo inteiro, prolongamentos extremamente diversificados. Tanto em termos de escrita dramática (no sentido amplo, abrangendo tanto autores como criadores de espetáculo sem texto), quanto no que diz respeito à interpretação, à encenação ou à cenografia, antigos alunos realizaram espetáculos de seus tempos. Não citarei aqui nenhum nome em particular – seria preciso citar todos, célebres ou desconhecidos –, e deixo a cada um o trabalho de fazer referência, se assim o desejar, ao aprendizado que recebeu.

No fim do segundo ano, alguns grupos constituíram-se para formar companhias, preferindo dar continuidade a uma criação coletiva esboçada na Escola, em vez de integrar teatros já existentes. Essa postura me pareceu particularmente significativa do jovem teatro de criação que desejo que exista. Ao longo dos anos, destacaria mais particularmente o trabalho dos Mummenschantz, que levaram muito além a pesquisa sobre as máscaras e as formas. O Footsbarn Travelling Theatre, com sede na Cornuália antes de emigrar para a Auvergne, tentou reencontrar a autenticidade dos grandes textos. O Moving Picture Mime Show fez o público conhecer os quadros mímicos. O Théâtre de la Jacquerie aventurou-se pelo grotesco social. O Nada Théâtre desenvolveu sua criação poética a partir dos objetos. O Théâtre de la Complicité encenou uma nova linguagem, para um teatro dos dias de hoje. Sem esquecer o Théâtre de la Jeune Lune, em Minneapolis, e tantos outros que seguiram um caminho semelhante.

Por si só, o ensino da Escola exportou-se a numerosos países. Foram criadas escolas em Bolonha, Bruxelas, Milão, Londres, Madri, Barcelona... Do conservatório de Québec à academia de Glasgow, passando pelo Japão, Chile, Austrália... muitos dos antigos alunos ensinam, por sua vez, segundo sua própria sensibilidade. Para além dos "métodos", o que nos une é o aspecto pioneiro da pedagogia que, em contato com jovens estudantes, prefigura teatros que virão. Uma escola de teatro não pode ficar na esteira dos teatros já consagrados. É preciso, ao contrário, ser, em parte, visionária e, por meio da invenção de novas linguagens, ajudar na renovação do próprio teatro. Foi o que fizemos, redescobrindo as máscaras, o coro, os clowns, os bufões... que enriqueceram numerosas criações teatrais.

Como a Escola privilegia a interpretação criativa, o jogo, mais do que a interpretação convencional, como ela suscita autores mais do que se apoia em textos já existentes, posso, às vezes, pressentir o teatro que está por vir. Preciso, para tanto, continuar exigente em relação às permanências e atento às evoluções propostas pelos jovens alunos. Estar sempre em movimento!

Tudo o que está descrito, com uma definição pedagógica precisa, começando pelos grandes territórios dramáticos tais quais os trato, evoca as *mesclas*. É só ultrapassando as fronteiras, passando de um território a outro, superpondo-os, que a verdadeira criação pode nascer e que novos territórios despontam. Teatros "puros" são perigosos. O que seria um "puro" melodrama, ou uma tragédia "pura"? A pureza é a morte! O caos é indispensável à criação, mas um caos... organizado, que permita a cada um encontrar suas próprias raízes e seus próprios impulsos.

Assim como se abriu para o teatro, a mímica abriu-se mais largamente para o movimento e, especialmente, para a dança. Alguns coreógrafos voltaram a buscar no teatro dos gestos o que a dança havia perdido, renovando assim, em parte, graças a esse encontro, a dança contemporânea. Reconheço, hoje em dia, esse espírito de pesquisa num trabalho como o da Companhia Bouvier/Obadia, dois ex-alunos.

Gostaria de indicar, enfim, como a pedagogia *mimodinâmica* poderia ser útil em muitos domínios da aprendizagem além do teatro, seja em diferentes artes ou em outras disciplinas do conhecimento. Aquilo que realizei na formação de arquitetos, não para que se tornassem atores, mas para que construíssem melhor, respeitando os movimentos do corpo humano no espaço, pode ser vislumbrado do mesmo modo por outras artes: a música, as artes plásticas – esboçamos o trabalho neste sentido – e também a literatura, a dança, etc. Essa postura pedagógica pode ser adaptada a qualquer educação artística: comprometer o *corpo mímico* para o reconhecimento do real permite a cada um *incorporar* o mundo que o circunda antes de pintá-lo, de escrevê-lo, de cantá-lo, de dançá-lo… As formas propostas seriam, então, sem dúvida, mais sentidas e menos cerebrais.

Atualmente, uma dificuldade nos persegue. Sofremos um período de teatro "cheio de truques", muito externo e estetizante, com numerosos efeitos de moda. Alguns espetáculos querem, a todo custo, criar um evento, surpreender o público. Os jovens alunos rejeitam, com razão, tal tipo de teatro. Eles se orientam para formas muito mais simples, porém mais fortes, enraizadas nas coisas da vida, que cada um pode compreender. Buscam a verdade na ilusão, e não na mentira!

Aliás, por que eles vêm à Escola? Por que, às vezes, jovens artistas atravessam o mundo para vir fazer nossos cursos? Não podem encontrar em seus países algo que os satisfaça? Para essas perguntas, que sempre me faço, a resposta é simples: eles buscam uma verdade, uma autenticidade, uma base que dure para além dos modismos. Para tal aspiração, preciso responder com a maior honestidade, sem nenhuma demagogia. Eles precisam encontrar, diante deles, uma palavra forte, uma referência.

Tudo se move.
Tudo evolui, progride.
Tudo ricocheteia e reverbera.
De um ponto a outro, nada de linha reta.
De um porto a um porto, uma viagem.
Tudo se move, também eu!
A alegria e a tristeza, e também o embate.
Um ponto indeciso, desfocado, confuso, se desenha,
Ponto de convergências,
Tentação de um ponto fixo,
Numa calma de todas as paixões,
Ponto de apoio e ponto de chegada,
Naquilo que não tem nem começo, nem fim.
Nomeá-lo,
Torná-lo vivo,
Dar-lhe autoridade
Para compreender melhor aquilo que se move,
Para compreender melhor o Movimento.

J. L.
Belle-Ile-en-Mer, agosto de 1997.

Créditos fotográficos

Michèle Laurent: p. 26, 70
Alain Chambaretaud: p. 56, 95, 145, 192, 221, 226
Patrick Lecoq: p. 36, 97, 99, 169
Richard Lecoq: p. 150
D. R.: p. 179, 212
Os desenhos são de Jacques Lecoq.